

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA**

JOÃO VICTOR DE FARIAS FURTADO E FREIRE

**DA ASSIMILAÇÃO À CONQUISTA DO DIREITO À DIFERENÇA:
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

Brasília-DF

2013

JOÃO VICTOR DE FARIAS FURTADO E FREIRE

**DA ASSIMILAÇÃO À CONQUISTA DO DIREITO À DIFERENÇA:
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Bacharel em Antropologia.

Orientador: Professor Dr. José Pimenta

Brasília-DF

2013

JOÃO VICTOR DE FARIAS FURTADO E FREIRE

**DA ASSIMILAÇÃO À CONQUISTA DO DIREITO À DIFERENÇA:
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Bacharel em Antropologia.

Aprovado por:

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. José Pimenta
Departamento de Antropologia (DAN/UnB)

Prof. Dr. STEPHEN GRANT BAINES
Departamento de Antropologia (DAN/UnB)

Brasília-DF, _____ de _____ de 2013.

Dedico este trabalho a meu pai, que infelizmente não pode ver minha conclusão de curso, à minha querida amiga Celina, que nos deixou precocemente, mas me ensinou que devemos celebrar a vida todos os dias e à minha fiel companheira Titi, que mesmo não sendo humana possuía mais humanidade do que muitos homens.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial a minha amada mãe, por possibilitar que meus sonhos fossem realizados e me ensinar que coragem e integridade são características vitais a qualquer profissional.

Agradeço a família Reis de Sá por sempre me darem apoio e afeto em toda minha vivência em Brasília. Posso dizer que mesmo que não tenhamos o mesmo sangue, meu amor por vocês é imensurável.

Agradeço a todos meus amigos por me lembrarem todos os dias quem eu sou e enriquecerem constantemente minha vida de alegria e conhecimento. Afirmo que sou um homem muito afortunado por possuir os melhores amigos que já existiram.

Agradeço a meu orientador, José Pimenta, pela paciência, cordialidade e dedicação.

Agradeço aos professores indígenas da UnB, por compartilharem comigo suas percepções sobre a educação escolar indígena. Através de suas vivências pude atingir uma melhor compreensão do papel da educação diferenciada. Sem ajuda de vocês não seria capaz de finalizar esse trabalho.

Muito Obrigado!

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Oswald de Andrade

RESUMO

Este trabalho de revisão bibliográfica tem o objetivo principal de mostrar detalhes da educação escolar indígena no Brasil. Divido em três capítulos, ele abordará o trajeto histórico da educação escolar indígena desde o período colonial, com a colonização jesuíta, até a Constituição Brasileira de 1988. Também fará uma análise de como essa educação se iniciou no período da colonização luso-brasileira e de como a Igreja Católica, com a Companhia de Jesus, se tornou um dos principais agentes da escolarização dos índios. Continuando, mostrará, num primeiro momento, o surgimento do movimento indígena no Brasil e seus desdobramentos nos tempos atuais. Além disso, discorrerá de como esse movimento se originou e sua articulação com múltiplos segmentos da sociedade nacional, além de falar que a luta pelos direitos indígenas não pode ser desvinculada do contexto histórico da resistência à ditadura militar. Por fim, abordará o processo de formação dos professores indígenas e a influência que estes trouxeram na educação diferenciada, analisando as políticas implantadas pelo Ministério da Educação para a formação de tais professores e a visão destes sobre o sistema educacional indígena.

Palavras-Chave: Educação escolar indígena; Colonização jesuíta; Direitos indígenas, Formação de professores.

ABSTRACT

This paper aims to present details about the education of indigenous peoples in Brazil. Divided into three chapters, it will approach the historical trajectory of the education of indigenes since the colonial period, with the Jesuitical colonization, until the publication of the Brazilian Constitution of 1988. We will also analyze how this education took place during the colonial period and how the Catholic Church, along with the Society of Jesus, became one of the main agents responsible for the education of Indians. Moreover, we will show the emerging of the indigenous movement in Brazil and its current unfolding. Later on, we will discuss how this movement began and the nature of its articulation with multiple segments of the national society. We will also expose our belief that the fight for indigenous rights cannot be detached from the historical context of the military dictatorship. Finally, we will tackle the process underwent by indigenous teachers in order for them to get their teaching licenses, and the influence that they brought to special education. This will be done through the analysis of the policies implemented by the Education Ministry for the development of teachers and of the opinion of these teachers regarding the indigenous educational system.

Keywords: Indigenous education; Jesuitical colonization; indigenous rights; development of teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDF - Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal

CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio e Produção de Materiais Didático Indígena

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas

CONEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

CPI - Comissão Pró-Índio

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MPF - Ministério Público Federal

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEF/MEC - Secretaria de Educação Fundamental

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I | |
| A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA HISTÓRIA BRASILEIRA | 15 |
| 1.1 AS MISSÕES JESUÍTAS E A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL DURANTE O PERÍODO COLONIAL. | 16 |
| 1.2 A CRIAÇÃO DO DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS NA ERA POMBALINA | 18 |
| 1.3 O PODER TUTELAR REPUBLICANO: OS INDÍGENAS SOB A ADMINISTRAÇÃO DO SPI | 21 |
| 1.4 A CRIAÇÃO DA FUNAI E O ESTATUTO DO ÍNDIO | 26 |
| CAPÍTULO II | |
| O MOVIMENTO INDÍGENA E A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA..... | 31 |
| 2.1 EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO. | 31 |
| 2.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1988: UM MARCO HISTÓRICO NA CONQUISTA DOS DIREITOS INDÍGENAS..... | 36 |
| 2.3 A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA OS POVOS INDÍGENAS | 38 |
| CAPÍTULO III | |
| A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NA TEORIA E NA PRÁTICA | 44 |
| 3.1 A POLÍTICA DO MEC PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS..... | 45 |
| 3.2 A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA | 49 |
| 3.3 A VISÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA UNB SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 50 |
| CONCLUSÃO | 58 |
| REFERÊNCIAS | 61 |

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os povos indígenas brasileiros se organizaram para lutar pelos seus direitos, entre eles o direito a uma educação diferenciada. Esse novo modelo de educação se consolidou nos últimos anos e procura superar os modelos etnocídicos que vigoraram historicamente no Brasil. Desde a origem do Brasil Colônia, a educação escolar foi entendida como um processo civilizatório que visava a incorporação e assimilação dos indígenas na sociedade nacional. A consolidação do movimento indígena, a partir da década de 1970, possibilitou a conquista de novos direitos, assegurados pela Constituição brasileira de 1988. Abriu-se, assim, a possibilidade de haver relações interétnicas menos assimétricas do que no passado.

Mobilizando uma rede de apoiadores, o movimento indígena e a crescente pressão política por parte de suas lideranças a nível nacional e internacional levaram a importantes inovações na Constituição de 1988 e procuraram mudar as relações entre povos indígenas e o Estado. O atual texto constitucional reconhece, diferentemente dos anteriores, os plenos direitos dos índios em relação à cidadania. Ao sagrar o princípio de que as comunidades indígenas constituem-se em sujeitos coletivos de direitos coletivos, a Constituição de 1988 marca o fim de uma ideologia assimilacionista e integracionista dos índios à sociedade nacional. Outra importante inovação foi o reconhecimento, no Artigo 232, dos índios, de suas comunidades e organizações como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo, dispensando a FUNAI de ser sua representante. Os povos indígenas passaram a ser considerados como sujeitos de ação jurídica, seguindo a tendência internacional de constitucionalizar os direitos dos índios. Uma das consequências da possibilidade de ingressar em juízo em defesa de seus direitos foi a eclosão de organizações indígenas.

Essa monografia procura abordar a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil desde a colonização até o presente momento, mostrando suas mudanças e seus principais desafios na atualidade. Para compreender a educação escolar indígena, é necessário situá-la nas políticas indigenistas de cada época. Embora permeada por rupturas e continuidades, até muito recentemente, a história da educação indígena foi, essencialmente, uma ação civilizatória. Das missões jesuíticas aos diretores dos índios até às instituições

federais indigenistas – SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e FUNAI (Fundação Nacional do Índio) – a escola foi o principal instrumento para promover a assimilação dos índios à nação.

Com o movimento indígena, a escola passou a ser um instrumento de luta e a educação escolar tornou-se uma arma política na formação de jovens lideranças. Ela possibilita usar os instrumentos da própria sociedade nacional para melhor atuar na preservação e garantia dos direitos indígenas. Assim, muitas das lideranças atuais que participam da administração de organizações indígenas passaram por processos de escolarização. Formados em profissões reconhecidas pela sociedade nacional, muitos índios usam hoje o conhecimento adquiridos nas instituições de ensino para pressionar o governo e lutar por melhores condições de vida.

Apesar dos avanços legais, nas últimas décadas, o discurso governamental vem se mostrando contraditório e ambíguo. Assim, ao conceder cidadania aos povos indígenas, o Estado também reduziu os serviços sociais básicos para o atendimento a essa população. As políticas de descentralização do Estado brasileiro se traduziram por uma diversificação, mas também por um enfraquecimento da política indigenista. Entretanto, apesar dos inúmeros problemas enfrentados pelos povos indígenas brasileiros como, por exemplo, a demarcação de seus territórios, diversas etnias têm buscado, nos últimos tempos, a educação escolar como instrumento de redução das desigualdades, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural com diferentes agentes sociais.

A partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena começou progressivamente a valorizar os processos tradicionais de aprendizagem e os saberes peculiares a cada etnia. Lideranças indígenas e pesquisadores passaram a distinguir educação indígena de educação escolar indígena. A escola, instituição originalmente alheia à vida dos índios, passou a ser incorporada nas comunidades para valorizar e complementar os processos de ensino-aprendizagem baseados nos conhecimentos tradicionais de cada povo. Museus e Associações Culturais Indígenas também têm realizado um trabalho permanente de divulgação da arte e da cultura dos povos indígenas, embora a barreira linguística continue sendo um obstáculo importante da comunicação intercultural.

A formação de uma consciência cidadã, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção da diversidade cultural e a apropriação das estruturas da sociedade não-indígena, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, estão em pauta nas propostas relativas à atual educação escolar indígena. Abandonam-se, pelo menos nos discursos, os pressupostos educacionais civilizatórios que vigoravam desde a colônia e visavam a assimilação progressiva dos índios na sociedade brasileira.

Baseados nos princípios da última constituição promulgada, durante os últimos vinte anos, a educação escolar indígena passou por reformulações legais para se tornar uma educação “comunitária”, “intercultural”, “bilíngue”, “específica” e “diferenciada”. Sem negligenciar os conhecimentos da sociedade dominante e o aprendizado do português, essa nova educação escolar, chamada de maneira resumida de “educação diferenciada”, procura promover um método de ensino baseado nos universos socioculturais específicos de cada etnia. As aulas são idealmente ministradas por professores indígenas, em escolas indígenas situadas nas aldeias, e com programas curriculares elaborados pelas próprias comunidades. Assim, cada escola deve ter suas particularidades respeitadas.

No entanto, a realidade é bem diferente. Na maioria das vezes, não existem condições técnicas e financeiras para a implantação de uma educação diferenciada. Faltam escolas em muitas aldeias, especialmente de ensino médio, faltam recursos para produção de material didático apropriado, qualificação profissional, etc. Apesar de se apresentar como diferenciada, muitos programas educacionais indígenas continuam tendo por objetivo uma educação moldada no modelo ocidental de ensino, ou seja, uma escola atrelada aos costumes e regras da sociedade branca. Na prática, apesar dos avanços, ainda existem muitos resquícios de um sistema educacional civilizatório e as populações indígenas continuam lutando por uma maior autonomia.

Esta monografia procura, então, refletir sobre a questão da educação escolar indígena. O tema foi escolhido a partir de um desenvolvimento pessoal dentro do curso de Antropologia. Quando ingressamos no curso de Ciências Sociais da UnB (Universidade de Brasília), o interesse nas questões indígenas era relevado a um segundo plano, mas a temática do sistema educacional brasileiro sempre nos permeou, por fazermos parte de uma família de acadêmicos.

No decorrer do curso, inicialmente, nosso foco estava voltado para as matérias relacionadas aos assuntos da antropologia política, almejando assim abordar esses temas no trabalho de conclusão de curso. Porém, devido a acontecimentos de suma importância, os planos foram modificados.

Durante o curso de Antropologia mantivemos um contato importante e amigável com uma funcionária da FUNAI, a qual mostrou, mais profundamente, as questões indígenas, sob uma óptica de vivência prática. Foi a partir desse momento que o tema de nosso trabalho passou a ser o cerne de nossos estudos. Através dos contatos viabilizados pela funcionária da FUNAI, fomos apresentados então a um indígena chamado Santiê, da etnia Fulni-ô, que nos levou até sua aldeia, localizada no Setor Noroeste, em Brasília. Ao chegarmos, fomos

apresentados à história e aos costumes dessa etnia. Santiê então falou sobre a história do movimento indígena, suas dificuldades e avanços, e sobre as políticas públicas desenvolvidas para as comunidades indígenas. Em conversa informal, percebemos a importância do assunto da questão da representatividade política para o movimento indígena e, perante essa constatação, começamos nossa pesquisa sobre o tema em voga.

Sob a orientação do professor José Pimenta, apresentamos o tema do trabalho de conclusão de curso ao mesmo, que esclareceu-nos algumas questões sobre delimitação de tema e afins. Procedendo a algumas leituras iniciais sobre a questão indígena, fomos cada vez mais nos aprofundando na questão da educação diferenciada, que se apresentava como um tema de grande relevância no cenário atual e que ia ao encontro aos nossos interesses iniciais pela temática da educação.

O real significado dessa educação dita “diferenciada” para as comunidades indígenas e suas inevitáveis contradições teóricas foram se tornando questionamentos de suma importância e acabaram nos levando ao tema atual deste trabalho. Além desses questionamentos, a curiosidade sobre a formação e a visão dos professores indígenas sobre essa educação diferenciada também nos permeava. Para entender o que era essa nova “educação diferenciada”, precisávamos compreender a história da educação escolar indígena. Como ela era antes da Constituição de 1988? Quais eram seus ideais? Seus resultados concretos? Como se deram as mudanças? O que haveria de novo na atual educação escolar indígena? Como os índios, principalmente os professores, falavam sobre suas experiências com a escola? Assim, a partir desses questionamentos, percorreremos a história da educação escolar indígena no Brasil evidenciando suas principais fases, dos primeiros projetos educacionais destinados aos índios do Brasil, implementados pelos missionários jesuítas no século XVI, até à “educação diferenciada” atual com seus avanços e dificuldades. Encontramos nos professores indígenas da UnB a possibilidade de fazer um pequeno trabalho de campo e de confrontar as leituras sobre a questão da realidade vivida por esses atores.

A monografia está dividida em três capítulos. No capítulo 1, mostramos a história da educação indígena no Brasil, procurando sempre situá-la em seu contexto mais amplo. Tendo como foco o tema da educação escolar, analisamos o papel das missões jesuítas, a criação do Diretório dos Índios no governo de Marquês de Pombal, o sistema tutelar do SPI, a criação da FUNAI e o Estatuto do Índio. No capítulo 2, mostramos a emergência e consolidação do movimento indígena, assim como sua importância na conquista do direito a uma educação diferenciada. Fazemos ainda uma reflexão sobre a promulgação da Constituição de 1988, os direitos civis indígenas e a consolidação da educação escolar diferenciada para os povos

indígenas. No capítulo 3, serão abordadas de modo mais específico algumas dimensões da educação escolar indígena: a formação dos professores indígenas, as políticas públicas estipuladas pelo MEC e a criação dos materiais didáticos diferenciados. Finalizando esse capítulo trazemos a fala de alguns professores indígenas da UnB sobre essas questões.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou abordar, em linhas gerais, os temas pertinentes à história da educação indígena e à formação dos professores indígenas. Com o intuito de enriquecer a análise do papel da educação diferenciada nas comunidades indígenas, realizamos um trabalho de campo com professores indígenas, que estão se graduando na Universidade de Brasília. Frequentamos, por dois meses, as reuniões da Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), onde vivenciamos ideologias e questionamentos que antes desconhecíamos. As entrevistas realizadas com esses professores indígenas permitiram enriquecer o material bibliográfico e evidenciaram a grande diversidade de situações existentes nas aldeias em relação à educação escolar indígena.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Nesse capítulo será abordado o trajeto histórico da educação escolar indígena desde o período colonial, com a colonização jesuíta, até a Constituição de 1988. Será feita uma análise de como essa educação se iniciou no período da colonização luso-brasileira e de como a Igreja Católica, com a Companhia de Jesus, se tornou um dos principais agentes da escolarização dos índios.

Com o objetivo de absorver as populações indígenas e excluir suas diferenças étnicas, a escolarização indígena foi um dos principais meios para que esse objetivo fosse concretizado. Desde a época da colonização, o pensamento etnocêntrico vem assombrando os povos indígenas, pois essas culturas distintas da cultura europeia de nada interessavam os colonizadores. Tendo como cenário histórico a crise da fé católica, por causa das reformas protestantes e da necessidade da Igreja encontrar novos fiéis, a catequese dos povos indígenas apresentava-se como uma solução ideal para todos esses problemas. A escolarização foi a principal chave para a assimilação desses povos, porém, essa assimilação provocou um tipo de etnocídio, já que se almejava ter indivíduos semelhantes culturalmente ao restante da sociedade colonial. Esse pensamento em relação aos povos indígenas persistiu desde esse período colonial, passando pelo Império e pela República, e ainda hoje podemos notar que tal pensamento ainda existe em nossa sociedade. O diferente e o desconhecido, por mais que não sejam tão mais desconhecidos, ainda causam medo e repulsa.

No decorrer de toda história brasileira, o governo se utilizou de aparatos administrativos e legislativos para controlar os povos indígenas. Pode-se dizer que a principal ferramenta de controle foi o sistema tutelar. Esse sistema perdurou por muito tempo e solidificou esse domínio do homem branco perante o índio. Apesar da extinção de tal sistema de controle com a Constituição de 1988, as heranças do sistema tutelar permanecem até os dias atuais. A crença de que os índios ainda não são capazes de tomarem decisões “por si próprios” ainda é um assunto muito atual.

A “escolarização indígena” atrelada ao sistema tutelar é caracterizada por um tipo de “adestramento cultural”, que teve por objetivo a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira.

1.1 AS MISSÕES JESUÍTAS E A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL DURANTE O PERÍODO COLONIAL.

Para entendermos o que foram as missões jesuítas na América Portuguesa é necessário termos conhecimento da formação da Companhia de Jesus na Europa, e do seu papel na colonização portuguesa. Essa análise nos possibilita ver o etnocídio que as missões provocaram. Tanto o Estado, como os índios e jesuítas foram objeto e sujeito dessa história. Podemos ver a importância desse estudo da realidade histórica nas palavras de Anísio Teixeira:

Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importante e queridos da organização social existente (TEIXEIRA, 1969, p. 285).

Criada em 1534 pelo espanhol Ignácio de Loyola e reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540, a Companhia de Jesus serviu, em seu primeiro momento, para combater as heresias aos olhos da Igreja, como foi o caso do protestantismo, entre outros. Porém, no período das grandes navegações, essa companhia assumiu outro papel. Ela faria a catequese daqueles que não eram hereges, mas apenas desconheciam a fé cristã. Aos olhos da Igreja, a escolha dos jesuítas se justificava pelas qualidades pessoais desses missionários, como a castidade e voto de pobreza, a disciplina pelo castigo físico, entre outros. Com essa ideologia, eles propunham disseminar a fé católica pelo mundo.

A catequese solidificou o poder da Igreja e proporcionou à Coroa Portuguesa uma maior facilidade na colonização do Brasil. Os índios catequizados deixavam de ser um obstáculo à colonização. Porém, com o passar do tempo, a Companhia de Jesus, inicialmente vista como uma grande aliada da Coroa Portuguesa, se tornaria progressivamente uma concorrente na disputa pelo poder ao se posicionar contra a escravidão indígena.

Uma das principais ferramentas utilizadas pela Coroa Portuguesa para o “adestramento cultural” foi a escolarização indígena feita pelos jesuítas. A escola para os índios no Brasil se estruturou a partir de 1549, quando chegam ao território brasileiro as primeiras missões jesuítas, chefiadas pelo padre Manuel da Nóbrega.

No começo, os jesuítas iam de aldeia em aldeia em busca, principalmente, de crianças para ensiná-las a ler e escrever, pois estas teriam mais facilidade de assimilar o ensino. Elas

eram levadas para colégios onde os jesuítas se preocupavam em proporcionar uma educação mais adequada à formação de futuros pregadores da religião católica. Porém, essa educação encontrou muitas dificuldades em sua adoção e a mudança de comportamento e costumes dos índios era bem lenta aos olhos dos portugueses. Quando regressava à sua aldeia, o índio passava novamente a conviver com seus familiares e, apesar de escolarizado, voltava a adotar seus costumes e crenças. Para os jesuítas, o convívio dos índios com os colonos também prejudicava a adoção da cultura e costumes europeus, pois esses colonos, em sua maioria, eram criminosos e sua proximidade com os índios fazia que esses alunos adotassem um estilo de vida não adequado aos olhos dos religiosos. Procurando resolver esses problemas, os jesuítas estimularam a criação de aldeamentos, ou seja, grandes aldeias controladas por eles. Situadas nas proximidades das povoações coloniais, as missões reuniam diferentes populações indígenas. Como afirma Perrone-Moisés:

O aldeamento é a realização do projeto colonial, pois garante conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia. Como diz o Regimento das Missões de 1686, é preciso que “haja nas ditas aldeias índios, que possam ser bastantes, tanto para segurança do Estado, e defesas da cidades, como para o trato e serviços dos moradores, e entrada dos sertões” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p.119).

Nos aldeamentos, os índios passavam a viver conforme as regras legais e religiosas dos jesuítas e não podiam ter nenhum tipo de contato com a vida exterior.

Da administração das aldeias são inicialmente encarregados os jesuítas, responsáveis, portanto, não apenas pela catequese (“governo espiritual”) como também pela organização das aldeias e repartição dos trabalhadores indígenas pelos serviços, tanto da aldeia, quanto para moradores e para Coroa (‘governo temporal’). (PERRONE-MOISÉS, 1992, p.119).

Nos aldeamentos, diversos métodos foram adotados para facilitar a adoção da língua portuguesa pelos índios. Foi o caso, por exemplo, da música. Os jesuítas utilizaram instrumentos similares aos dos índios para fazer canções cristãs que atraíam o público alvo. O teatro foi outro recurso. Por exemplo, eram apresentadas peças em português que contavam a história dos santos católicos. A dança também foi usada em favor da catequese. As tradições rituais dos índios eram adaptadas e transformadas em festas religiosas católicas. Em sua obra “Brasil: uma história em construção”, os autores José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira afirmam:

Os missionários tinham duas preocupações básicas. Primeiro, tomar conta dos problemas espirituais dos colonos, fazendo o possível para que eles se mantivessem no caminho certo. Mas a preocupação mais importante era com os índios. Para os missionários, estas ‘pobres almas’, sendo filhos de Deus, desconheciam a ‘verdadeira fé’. Deveriam, portanto, conhecer a palavra de Deus, receber o batismo e

ser cristianizados. Cristianizar, neste caso, era o mesmo que ensiná-los a viver como civilizados (MACEDO e OLIVEIRA, 1996, p. 115).

A Companhia de Jesus usava o método que recebia o nome de “Ratio Studiorum” e tinha sua origem num documento de 1599 que informava as metodologias a serem usadas pelos professores. O programa educacional dos jesuítas no Brasil se dividia entre o ensino de letras ou humanidades, filosofia e ciências e teologia ou ciências sagradas. O método de avaliação dependia do envolvimento dos alunos com os ensinamentos dados em sala de aula. O curso elementar ensinava as primeiras letras e as doutrinas católicas; o curso de artes treinava a lógica, a matemática, a física e a metafísica; o curso de humanidades ensinava a gramática portuguesa e o curso de teologia primava pela formação de alunos para a carreira religiosa.

A relação dos jesuítas com os negros era totalmente diferente da relação com os índios. Enquanto os povos indígenas eram colocados em um programa de catequese e alfabetizados basicamente para atender os interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica, os negros sofriam a violência e a barbárie da vida escrava, já que, para a Igreja, os africanos não possuíam alma.

Ao chegar ao Brasil os jesuítas encontraram um cenário bem diferente daquele que conheciam. Diante dessa nova realidade, a implantação de um sistema educacional necessitava de outros aparatos. Os jesuítas tiveram então que atrelar a educação à catequese, de forma que um servia de sustento ao outro. Para chegar a esses objetivos, perceberam a necessidade de apreender não só as línguas indígenas, mas também ter conhecimento sobre os rituais e os costumes dos nativos, o que também facilitava o contato com os índios. No entanto, quando as escolas eram implantadas nos aldeamentos indígenas, a língua, os rituais e os costumes nativos eram discriminados e excluídos do contexto escolar. A função das escolas jesuítas era fazer com que os indígenas se distanciassem de suas culturas, adotando os costumes e os modos de vida dos europeus.

1.2 A CRIAÇÃO DO DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS NA ERA POMBALINA

Inicialmente, os aldeamentos jesuítas serviam aos interesses da Coroa Portuguesa, mas, a partir de 1757, o trabalho dos religiosos deixou de contar com esse apoio. O interesse do governo luso era aumentar a produção agrícola da colônia. Para tanto, a Coroa considerava a escravidão indígena como necessária e a presença dos jesuítas era um obstáculo para a

concretização desse plano. Os jesuítas foram então expulsos pelo Marques de Pombal que, assim, tirou da Igreja do comando da educação que, a partir desse momento, passou a ser papel do Estado. Esse ato ficou conhecido como: a Reforma Educacional Pombalina. Ela possibilitou que os índios conhecessem outro tipo de educação, já que, até então, estes só tinham conhecimento da educação proporcionada pelos jesuítas. Segundo Sergio Buarque de Holanda, com a expulsão dos jesuítas:

[...] a instrução pública em Portugal e nas colônias, foi duramente atingida. Desapareceram os colégios mantidos pela Companhia de Jesus que constituíam então os principais centros de ensino. Urgia, portanto, a adoção de providências capazes de, pelo menos, atenuar os inconvenientes da situação criada com as drásticas medidas administrativas de Sebastião de Carvalho e Melo. O terreno para a implantação de novas idéias pedagógicas, entretanto, já havia sido preparado, com vária sorte, pelos esforços isolados de alguns homens de ciência e de pensamento, entre os quais figuravam o singular Luís Antônio Verney e os padres da Congregação do Oratório de São Felipe Néri (BUARQUE DE HOLANDA, 1989, p. 80-81).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, os aldeamentos foram elevados à categoria de vila, criando assim um regime de Diretório - representado por um diretor nomeado pela Coroa. Na prática, a criação desse Diretório não levou a grandes mudanças em comparação com o regime anterior. As línguas indígenas continuavam proibidas nas salas de aula e a obrigação do uso oral e escrito da língua portuguesa se manteve. A implantação dos diretórios possibilitou a melhoria da infraestrutura de escravidão dos índios para atender a demanda de escravos nas áreas agrícolas. Como tinham um melhor conhecimento das regiões interioranas e eram mais baratos que os escravos africanos, os índios foram considerados ideais para essas funções.

O regime do Diretório previa a existência de, pelo menos, uma escola pública em cada cidade. Nessas escolas, os professores eram escolhidos através de concursos públicos homologado pelos funcionários da Câmara e da Diocese. O diretor era um funcionário do governo e não tinha vínculo com a Igreja, ou seja, o Diretório dos índios iniciou a cisão entre o Estado e a Igreja. Os diretores eram influenciados pelas ideias iluministas e pregavam a civilização dos índios. Em seu livro, Rita Heloisa de Almeida apresentou algumas características desses diretores:

Ainda é rarefeita a figura do “diretor”, reúne virtudes idealizadas que servem à definição tanto de reis quanto de súditos. Devia “ser dotado de bons costumes, zelo, prudência, verdade, ciência da língua”. Sua jurisdição devia reconhecer a existência de governos locais que, após a secularização, dispunham, nas aldeias maiores tornadas vilas, de “juízes ordinários” e “oficiais de justiça” e, nas “aldeias menores” denominadas “independentes”, de “principais”. Perante essa organização e estrutura do poder sobre os índios, as atribuições dos “diretores” seriam essencialmente intermediadoras, tal como Mendonça Furtado havia esboçado em carta a Pombal,

quando externou sua noção de tutela dos índios, a ser exercida por “procuradores de índios”. O diretor teria uma “função diretiva, em caso algum, coativa”, quando chamado a avaliar as circunstâncias em que os índios eram julgados negligentes. O castigo para o delito público ou a premiação por ação valorosa não seria função de “diretores”. A estes, cabia persuadir os índios das conveniências e expectativas de cumprimento das obrigações. A responsabilidade pela execução de castigos ou premiação era atribuição dos “juizes” e dos “principais”, e, em instância superior, as decisões eram tomadas pelo “governador” e pelo “ministro da justiça” (ALMEIDA, 1997, p.169).

Baseado nas reformas educacionais pombalinas e na laicização educacional, em 1779, as escolas, antes baseadas na educação religiosa, passaram a ser de responsabilidade do Estado. Assim foram criadas as Aulas Régias, que eram aulas de latim, grego, filosofia, e retórica. Elas substituíam o extinto ensinamento jesuíta. Cada aula era ministrada por um único professor, de maneira autônoma e isolada. Uma aula não se articulava com a outra. Mesmo com a implementação desse novo sistema educacional, continuavam existindo escolas de ordem religiosa, mas sem vínculo com os jesuítas.

Em 1798 foi revogado o Diretório e nada o substituiu até 1845 quando foi criado o Regulamento das Missões. A partir desse momento, os missionários voltaram a conquistar mais espaço para os trabalhos de catequese e escolarização dos índios. Esses novos missionários tinham algumas semelhanças com os jesuítas, a exemplo do regresso ao aldeamento, alçado novamente à categoria de extrema importância para a catequese e escolarização dos índios, pois, somente assim, esses índios poderiam ser vistos como “civilizados” pela sociedade.

No entanto, diferentemente dos jesuítas, esses missionários não tinham tanta autonomia. Deviam seguir rigorosamente as ordens do novo governo luso estabelecido, que agora se encarregava da administração dessas aldeias. Esses novos missionários também não mostravam nenhum interesse com as culturas indígenas e consideravam que o convívio com outros cristãos facilitava a catequização dos índios. Tal fato fez com que houvesse a permissão para que não-indígenas pudessem viver nas aldeias, o que também os diferenciava dos jesuítas.

Em meados de 1870, os missionários encontravam muitas dificuldades para manter os índios nas escolas. Para resolver esse problema, foram criados internatos para crianças indígenas com o objetivo de transformá-las em interpretes da tarefa missionária de civilização. As crianças indígenas eram deslocadas para esses internatos que se localizavam fora dos aldeamentos.

Com o crescimento da colônia fazia-se necessário uma ampliação da máquina administrativa. Era preciso ter pessoas que soubessem ler, escrever e contar. A educação

passou a ser uma necessidade social. Assim, no período imperial, ocorreram muitos debates sobre a educação primária para o atendimento das camadas inferiores da sociedade (negros livres, índios e mulheres). Esses debates se deram em um contexto onde se pensava que a evolução do conhecimento popular era uma chave para o progresso tanto social como econômico de uma nação. Porém, para os índios, essa questão não era vista como um direito. Ainda continuava sendo muito difícil desvincular a educação dos índios do ensino religioso católico. Essa situação perdurou até o século XX.

Como veremos a seguir, apenas com a consolidação da República foram criados órgãos estatais para a prestação de serviços e auxílio aos povos indígenas na vida civil e educacional. A partir desse momento, a educação escolar assumiu um papel fundamental no projeto republicano de integração dos índios à sociedade nacional. Essa integração foi posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e incluiu não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos, como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. O objetivo dessa educação republicana era a integração dos índios à nação. Ela buscava fazer com que os indígenas passassem a interagir com o mercado, constituindo também uma mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

1.3 O PODER TUTELAR REPUBLICANO: OS INDÍGENAS SOB A ADMINISTRAÇÃO DO SPI

Durante muito tempo a situação dos índios no Brasil foi determinada por uma relação de tutela imposta e exercida pelo Estado. Devemos analisar a construção histórica dessa relação, suas transformações e seu significado político. A tutela conferida pela então ordem jurídica do Estado brasileiro aos povos indígenas foi constituída em um processo histórico de longo prazo. A relação do Estado com os índios é produto da conquista colonial e sofreu transformações importantes ao longo da história, especialmente na transição do regime colonial para o Império e deste para regime republicano. A tutela jurídica dos povos indígenas tinha se fortalecido em 1831, ainda no Império, e se concretizou de modo mais sistemático com a República. No final do século XIX e início do século XX, num contexto histórico de avanço das frentes de colonização para o interior e de modernização acelerada do país, a questão indígena tornou-se um assunto polêmico. Os conflitos com os colonos se multiplicavam. Os índios eram muitas vezes considerados um empecilho ao progresso.

Usurpados de seus territórios, muitos povos foram massacrados com intensificação do processo colonial. Em 1908, na Convenção de Viena, o governo brasileiro foi duramente criticado pelo seu tratamento dispensado aos povos indígenas. Para responder a essas críticas e encontrar uma solução para a questão indígena, em junho de 1910, o Estado brasileiro procurou formular, pela primeira vez, “uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século” (FERREIRA, 2001, p.64). Nesse contexto, nasceu o primeiro órgão federal indigenista do país.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais SPILTN –, mais tarde conhecido simplesmente como Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 pelo Marechal Cândido Rondon. A partir desse momento, o Estado começou a formar os primeiros quadros administrativos das primeiras escolas voltadas para as comunidades indígenas. Este vínculo foi selado pela Constituição de 1934, quando se conferiu à União a competência e o poder para regulamentar sobre as questões indígenas. Em seu trabalho, Telmo Marcon comenta sobre essa Constituição:

A Constituição de 1934 (idem) traz, no art. 5º, inciso XIX, letra ‘I’, que cabe à União legislar sobre “a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”; o artigo 129 trata da posse das terras dos índios que “nelas se achem permanentemente localizados, no entanto, vedado aliená-las (MARCON, 2011, p.2).

A relação do Estado brasileiro com os povos indígenas no âmbito do SPI já foi objeto de uma reflexão detalhada do antropólogo Antônio de Carlos de Sousa Lima em seu livro: “Um Grande Cerco de Paz”. Refletindo sobre a criação da política indigenista brasileira republicana, o autor questionou a visão de Darcy Ribeiro contida no livro “Os índios e a civilização”. Nesse livro, Ribeiro apresentava uma visão muito positiva do SPI, articulando sua ação protetora na defesa dos índios contra as missões religiosas. Segundo Souza Lima, todos os autores que vieram a tratar do SPI depois de Darcy Ribeiro, apesar de alguns discordarem de suas ideias, se inspiraram na mesma visão idílica que apresentava o organismo estatal, essencialmente, como um órgão fraternal de proteção dos índios e de seus direitos. Desconstruindo os discursos oficiais e idílicos, Souza Lima teve o mérito de mostrar que o SPI foi, sobretudo, um instrumento de conquista e colonização dos povos indígenas. Uma “forma implícita e transversa de estabelecimento de um jogo de superioridade e assistência” (LIMA, 1995, p.83).

Criado com o objetivo de proteger os índios e guiá-los para a vida civil, o SPI manteve uma perspectiva assimilacionista com uma “atividade escolar civilizatória”. O SPI criou as primeiras escolas indigenistas ligadas diretamente ao governo federal. Uma das

principais dificuldades que o SPI enfrentou foi o desinteresse dos povos indígenas pela escolarização proposta. Perante essa dificuldade, em 1953, foi criado o Programa Educacional Indígena, que tinha como objetivo despertar o interesse das comunidades indígenas. Dentro desse programa, foi feita a inclusão de novas matérias no currículo escolar como práticas agrícolas e práticas domésticas.

Mesmo admitindo que as línguas indígenas tinham grande importância para a preservação cultural, nas escolas do SPI, as línguas nativas eram desconsideradas, estimulando sua extinção. O SPI rejeitou, por exemplo, a criação de um modelo educacional bilíngue, como recomendavam a Convenção 107 de Genebra de 1957 e a Conferência da UNESCO de 1951. Um dos motivos apresentado para justificar essa rejeição do modelo bilíngue era sua impossibilidade, considerada a enorme diversidade linguística presente no território brasileiro. Essa opção também era vista como contrária à política de assimilação dos índios à nação que orientava toda a ideologia do Estado.

O modelo educacional do SPI fracassou em razão, principalmente, da falta de recursos para os professores exercerem sua tarefa. O modelo monolíngue sofreu com a falta de estrutura, o que pode ser visto na seguinte citação:

O que melhor caracteriza o nossos grupos indígenas é sua diversidade de línguas e culturas, são muito poucos os grupos que contam com mais de um milhar de pessoas, a grande maioria deles conta por poucas centenas e a alfabetização bilíngue exigiria preparo de uma infinidade de gramáticas para as várias línguas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los, que foge inteiramente às nossas possibilidades. [...] Além disso, a alfabetização só oferece vantagens reais para os grupos mais assimilados que geralmente são bilíngues, exigindo do professor apenas maior atenção no ensino do português às crianças no primeiro ano de atividade escolar. [...] A maior dificuldade que defrontamos no terreno educacional é a do recrutamento de professores capazes. Devido ao baixo nível de salários pagos pelo SPI e as condições de trabalho extremamente difíceis que oferece, não tem sido possível selecionar mestres melhores que os disponíveis nas regiões em que estão localizados os Postos Indígenas; os quais, via de regra, não possuem outra instrução que a primária. O SPI tem procurado superar esta dificuldade entregando as escolas às esposas dos agentes dos postos que geralmente apresentam melhores qualificações profissionais. E evidente, contudo, que o problema persiste, ainda mais porque a tarefa de educar jovens de uma corrente cultural diversa da nossa exige preparo pedagógico especial, que nenhuma delas apresenta. Qualquer solução para este problema deverá partir de uma melhoria de salários que permita atrair pessoas com preparo adequado e, infelizmente, não vemos perspectivas de resolver proximoamente este problema (SPI, 1953: 11-12 *apud* CUNHA, 1990: 88-92).

O SPI acabou sendo extinto em 1960 após casos de improbidade administrativa e, sobretudo, do escândalo do genocídio dos índios Cinta-Larga conhecido como “Massacre do Paralelo II”. Este crime foi incluído nas investigações do Procurador Geral Jader Figueiredo

Correa que reunia provas de massacres de aldeias inteiras, dentre outros crimes de violência e corrupção, o que resultou no conhecido “Relatório Figueiredo”.

[...] O Massacre do Paralelo 11, como ficou conhecido um dos maiores horrendos episódios de que se têm notícia até hoje no Brasil, incluindo do roubo ao estupro, passando por grilagens, assassinatos, suborno, tortura e outras agressões que chocaram o até então ministro do interior, general Albuquerque Lima, que mandou demitir um dos principais envolvidos no incidente, o então chefe do SPI, Luiz Vinhas Neves, responsável pela chacina dos Cinta Larga. Segundo Capozzoli, fazendeiros, com a ajuda de funcionários do SPI, presentearam os índios com alimentos misturados com arsênico, veneno letal. “Em algumas aldeias aviões atiravam brinquedos contaminados com o vírus da gripe, sarampo e varíola.” Recorda o indigenista, que considera o Massacre de Paralelo como um dos mais sangrentos confrontos acontecidos nas matas da Amazônia brasileira. Os pistoleiros, liderados por Chico Luiz, a mando do seringalista Antônio Mascarenhas de Junqueira, invadiram a reserva indígena, armados de metralhadoras e de winchester-44 (“papo amarelo”), arma de alto poder de fogo, além de pistolas 38. “Os índios não tinham como se defender sob a fuzilaria deflagrada pelo disparo de Ataíde, mas o grupo só atravessou o rio quando se deu conta de que todos estavam mortos”, acrescenta Capozzoli. (ESTADÃO do NORTE-PORTO, 2006, s/p).

No lugar do SPI foi criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, no intuito de recompor nacional e internacionalmente a imagem daquele órgão federal e promover a integração do índio na sociedade brasileira.

Com a ineficácia do SPI foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tinha a finalidade de restabelecer a imagem do órgão federal indigenista perante o cenário nacional e internacional.

Do ponto de vista legal, os direitos dos índios são quase desconhecidos até a Constituição de 1988. No direito civil a tutela representa um instituto jurídico que, juntamente com o pátrio poder, integra o sistema legal de proteção aos ditos “incapazes”. A tutela se apresenta como uma intervenção transitória e em caráter excepcional, regulamentada pelo Estado, no direito de propriedade e na liberdade individual. No caso do Brasil, podemos perceber que a tutela e a educação indígena são vinculadas tanto pela legislação como pela própria força da sociedade brasileira.

Antes da Constituição de 1988, a diversidade indígena não era reconhecida pela legislação brasileira. As Constituições de 1824 e 1891 trataram apenas dos cidadãos brasileiros e não reconheciam as especificidades étnicas e culturais dos povos indígenas. As Constituições de 1934 e 1937 trouxeram em seus artigos apenas menções sobre as terras indígenas.

O início do sistema tutelar correspondeu ao período final do regime colonial, quando surgiu a tutela orfanológica - um dispositivo que visava garantir a utilização da força de trabalho daqueles índios que se encontravam deslocados de seus respectivos grupos. Vale

destacar que essa relação surgiu como um dispositivo de dominação desses povos, incidindo, ainda, sobre os grupos etnicamente diferenciados (a exemplo dos negros africanos), e visava estabelecer sobre eles o controle e a disciplina que garantisse sua participação enquanto mão-de-obra na economia colonial. Julia de Alencar Arcanjo analisa em sua monografia o início desse poder tutelar:

O ato de civilizar possuía um caráter político, consistindo em tornar alguém súdito do rei, o equivalente a um cidadão. O Diretório previa, inclusive, o exercício pleno dos direitos políticos, com a formação de governos próprios indígenas, porém considerava a imaturidade política e civil dos indígenas aldeados e, portanto, lhes designava um tutor: o diretor (Diretório, parágrafo 1º, 167). Vê-se aqui o nascimento do poder tutelar que tem como fundamento a menoridade civil dos povos indígenas, ou seja, sua incapacidade para gerir suas vidas (ARCANJO, 2011, p.29).

A relação tutelar colocou-se como forma histórica de institucionalização da desigualdade entre os grupos étnicos e outros grupos sociais, dentro do contexto de formação do Estado-Nacional. Tendo como ponto de partida a desigualdade social e econômica gerada pela guerra da conquista colonial, esta relação lhe deu um formato jurídico-político historicamente específico distinto daquelas formas anteriores existentes durante os séculos XVI-XVIII, marcada por características simultaneamente preservacionistas e dominadoras.

O regime tutelar pode ser definido como um conjunto de dispositivos político-administrativos destinado à governabilidade dos índios. O principal poder instituído desse regime é a substituição da ação e vontade do tutelado pelo tutor, ou seja, pelo Estado. Em todos os domínios seria garantida a gestão indireta dos bens e decisões dos índios. A antropóloga Clarice Cohn descreve em seu artigo “Tutela nunca mais”, que a tutela seria:

A própria ideia de tutela é uma continuidade histórica, uma resposta à difícil pergunta de qual deve ser o *status* dos primeiros habitantes das terras brasileiras. Trata-se de cidadãos de segunda classe, condição semelhante à dos órfãos no século XIX: ambos necessitam de um responsável perante a lei. O Estado tutor é aquele que decide pelos índios e, sob pretexto de cuidar deles, os mantém sob controle. Aquele era também o tempo em que se começava a pôr em prática a ideia de territórios indígenas, nos quais poderiam dar continuidade a seus modos de vida sob a proteção (ou o controle) do Estado. Era este também responsável por definir quem é índio ou não (COHN, 2013, s/p).

De outro lado, a exclusão da possibilidade de acesso dos índios aos serviços públicos fez com que os índios fosse geridos e administrados por “brancos”, que teriam a autoridade de decidir quase tudo em seu nome frente ao Estado e sociedade nacional. No artigo de Manoel Nascimento de Souza e Erivaldo Moreira Barbosa, os autores afirmam:

Apesar desse sistema de tutela existir em nome da proteção pessoal e patrimonial dos povos tradicionais, não se concebe no estágio atual o entendimento jurídico de que os índios considerados como “não integrados” sejam por esta razão plenamente

incapaz para os atos da vida civil necessitando da mencionada tutela, o que se há em alusão, não é somente a questão de capacidade indígena, mas, sobretudo o respeito à diferença cultural, a qual não determina de pronto a incapacidade dos índios. Hodiernamente, o que se percebe é a constante atuação de representantes dos povos nativos nos fatos realizados pelos considerados civilizados, a exemplo de participação em reuniões e encontros governamentais em busca do efetivo cumprimento de seus direitos, restando demonstrado que estes têm condições próprias de se autoprotegerem, observados o atendimento de requisitos legais, pelos quais não se exige a absorção de valores e hábitos civilistas em detrimento da manutenção e promoção de sua cultura como defende o sistema integracionista incorporado no Estatuto do Índio (SOUZA E BARBOSA, 2011, s/p).

1.4 A CRIAÇÃO DA FUNAI E O ESTATUTO DO ÍNDIO

O Estatuto do Índio, de 1973, apresenta um conjunto de medidas que expressam uma tendência a uma liberalização do regime tutelar, vez que é aberta a participação indígena na gestão da política indigenista, contrariando em certa medida as representações ideológicas acerca da incapacidade do índio. Devemos observar, no entanto, que essa liberalização não muda os poderes básicos que caracterizam o regime tutelar. O poder de gestão dos bens e a propriedade das terras indígenas continuam sob controle estatal. As bases simbólicas do regime tutelar permanecem as mesmas do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), apesar da substituição de categorias, conceitos e metáforas. E ainda permanece a equivalência entre emancipação e integração, o que reconduz a uma dinâmica cíclica: os índios só são índios sob o regime tutelar, e se são emancipados deixam de ser índios. Assim, o poder de investidura é ainda resguardado ao Estado. No campo geral, o Estatuto do Índio mantém as bases fundamentais no regime tutelar, mas as mudanças ocorridas teriam efeitos importantes.

O Estatuto do Índio traz algumas alterações notáveis: a abertura do serviço público aos índios e o incentivo a sua especialização indigenista; uma relativa abertura a participação dos índios na administração dos bens e renda indígena, assegurando, entretanto, a exploração do solo aos índios e do subsolo a regulação estatal; a definição formal de índios e comunidades indígenas (de maneira que não é mais um inspetor que define quem é integrado ou não, mas sim o próprio Estatuto); a introdução de uma orientação formal para os contratos coletivos de trabalho e etc.

Enquanto as comunidades indígenas são definidas pela não integração, fala-se em outros momentos de índios integrados, o que dá margem para o entendimento de que a integração implica no desaparecimento das comunidades indígenas. Esta tensão pode ser vista como uma continuidade em relação ao SPI. Assim, com o Estatuto do Índio, o regime tutelar

sofre uma primeira liberalização. O exclusivismo da gestão “branca” é relativamente atenuado. Nos anos de 1980, a Constituição Federal no artigo 232 afetou um importante dispositivo do regime tutelar, uma vez que reconheceu plena capacidade civil aos índios. Mas devemos entender que esse fato não eliminou o regime tutelar, ao contrario, criou uma contradição com o Estatuto do Índio em vigor.

A partir do Estatuto do Índio podemos afirmar que os índios integrados são aqueles que mesmo depois de incorporados pela sociedade nacional, preservam seus costumes, tradições e cultura. Para esse fato ocorrer é dito que o índio não necessitará mais de um tutor, podendo assim ser um cidadão pleno e autônomo. Para o índio galgar tal posição, ele deveria atingir certas categorias preconizadas pelo Ministério Público, como: idade mínima de 21 anos, conhecimento da língua portuguesa, habilitação para o exercício de atividades úteis na comunhão nacional, razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional. Atingindo esses requisitos, o índio estaria apto e com isso era feito um registro civil afirmando que o mesmo possuía o status de integrado.

Podemos perceber pelo Estatuto que a categorização de “índio integrado” se difere de “índio assimilado”, pois quando afirmamos que o índio está integrado na sociedade, não necessariamente ele está assimilado na mesma, já que este não deixa de ser índio. Podemos ver isso no art 4º, que define esses índios como: “incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura”. Podemos dizer que essa categorização permite que os índios continuem índios e desfrutem de direitos especiais, mesmo sendo submetidos ao regime tutelar.

Notamos que a legislação brasileira faz uma diferenciação da categorização dos índios e dos não-índios, sendo os dois considerados brasileiros. Na primeira categoria vemos que a divisão entre “integrado” e “não integrado” está relacionado aos direitos civis. Segundo o estatuto, a categorização “não integrado” seria passageira, pois o objetivo dessa legislação é que todos os indígenas sejam considerados integrados na sociedade brasileira. Nessa legislação vemos que o índio não pode mudar o seu estado, o que significa que o índio não pode deixar de ser índio. O índio nascido em território brasileiro será considerado primordialmente um brasileiro, mas esse fato não vai desqualificá-lo como índio, pois como podemos ver preservar essa categoria é também preservar sua cultura e costumes. Segundo o Estatuto, o índio seria:

Índio ou Silvícola - É o individuo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características

culturais o distinguem da sociedade nacional (ESTATUTO DO INDIO, art. 3º, I, 1973).

Perante esse artigo, podemos notar que para tal individuo ter o status de índio, é necessário que ele tenha um vínculo com as populações originárias da América e um sentimento de identificação com uma identidade étnica.

Ao analisarmos o Estatuto percebemos alguns problemas na sua elaboração, já que ele contém definições não tão bem explicadas, como é o caso da definição de grupo indígena:

Comunidade Indígena ou grupo Tribal - É um conjunto de familiares ou comunidade índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados (ESTATUTO DO INDIO, art 3º, II, 1973).

A partir desse artigo podemos nós questionar se um “grupo integrado” não é mais considerado um “grupo indígena”. Esse questionamento só nos mostra o quão frágil é o Estatuto. Podemos ver que ele está repleto de contradições, pois parece ser extremamente difícil integrar progressivamente e harmonicamente o índio, sem com isso prejudicar sua própria cultura e preservar sua identidade étnica.

O Estatuto do Índio procurou criar dispositivos jurídicos para o funcionamento e regulamentação do sistema tutelar. Porém, como já foi dito, no decorrer de sua formulação percebe-se varias contradições. Com o Estatuto do Índio, o sistema tutelar, pautado na interpretação da legislação, tentava solucionar a questão da integração do índio na sociedade nacional. A tentativa de resolução dessa problemática causou vários questionamentos, e com isso proporcionou o surgimento de varias manifestações. A FUNAI substituiu o SPI em 1967, mas continuou alvo de críticas, e sua política foi muitas vezes contra os preceitos e o sentido estabelecidos no próprio no Estatuto do Índio.

Em meio a esse contexto de questionamentos, o sistema tutelar se encontrou em dúvida perante a sociedade. Com a homologação da Constituição de 1988, começou a ser discutido um novo Estatuto: o Estatuto das Sociedades Indígenas. Porém ele está paralisado no Congresso há anos. Apesar dessa lentidão, notamos que outras mudanças jurídicas possibilitaram o enfraquecimento do sistema tutelar, como é o caso do novo Código Civil, de 2002. O novo Código Civil, junto com a Constituição de 1988, declarou a decadência do Estatuto do Índio que, no entanto, ainda não foi substituído por uma legislação específica.

Com a expansão dos direitos civis, foram instaladas dúvidas sobre o status jurídico das sociedades indígenas que precisam ter seus direitos específicos garantidos, sem que ocorra à imposição de valores da dita “sociedade branca”.

Ideologicamente, o sistema tutelar tinha a finalidade de civilizar os povos indígenas. Para tanto, o SPI e a FUNAI proporcionavam uma educação escolar que tinha esse objetivo como meta. Porém, na verdade, a “civilização dos índios” era a transformação dos índios em homens “brancos”. Esse quadro coloca de novo em questão a problemática de uma integração dos índios à sociedade nacional, sem que essa integração signifique assimilação, ou seja, integrar, respeitando as diversidades étnicas da sociedade, continua sendo uma dificuldade.

Originalmente, a categorização da incapacidade relativa do índio, se juntava numa forma de educação dirigida, já que o indivíduo devia ser guiado por um tutor para atingir o nível de civilidade necessário. Tanto a necessidade de proteção, como a de integração à cidadania estavam vinculadas. Separar esses dois conceitos era ir contra o próprio mecanismo do sistema tutelar. Historicamente, sempre foi notória a ânsia dos povos indígenas para adquirirem a emancipação perante a tutela do Estado e com isso a concretude dos seus direitos civis, pois podemos dizer que um indivíduo só pode ser considerado “verdadeiramente um cidadão brasileiro” se usufruir de seus plenos direitos cívicos. No artigo “Direitos Indígenas Fundamentais e sua Tutela na Ordem Jurídica Brasileira”, Manoel Nascimento de Souza e Erivaldo Moreira Barbosa indagam:

No sistema jurídico brasileiro toda pessoa passa a ser sujeito de direitos quando adquire personalidade jurídica compreendida como a aptidão genérica para ser titular de direitos e contrair obrigações como esclarece GAGLIANO e FILHO (2005), tal aquisição se consubstancia a partir do nascimento com vida, diagnosticada pelo funcionamento do aparelho cardiorrespiratório. Adquirida a personalidade jurídica conforme o artigo 1º do atual Código Civil (2002) toda pessoa passa a ser capaz, ou seja, pode ser titular de direitos e obrigações na ordem civil, assim a capacidade constitui a efetividade da aptidão genérica para titularizar direitos e obter obrigações, sobre o tema elucida GONÇALVES (2007) que a capacidade é a medida da personalidade, podendo ser plena para uns e limitada para outros. Dessa forma, Gonçalves se refere aos tipos de capacidade existentes, quais seja a capacidade de direito ou de gozo a qual todos têm ao nascerem com vida podendo, assim, titularizar uma situação jurídica e a capacidade de fato ou de exercício que é a aptidão que determinadas pessoas tem para atuarem pessoalmente exercendo seus direitos na vida civil, esta pela falta de certos requisitos caso não se configure, a lei não permite que a pessoa dela desprovida se autodetermine, impedindo-os de exercerem direitos pessoal e diretamente, exigindo para tanto a participação de outra pessoa que as represente ou lhes dê assistência. E é justamente em relação a este grau de se autodeterminar que a falta de capacidade se classifica na incapacidade absoluta (falta de capacidade de fato e de direito) e incapacidade relativa (zona de intermédio entre a incapacidade absoluta e plena capacidade, configurada quando a pessoa não possui total capacidade de discernimento e autodeterminação), por esta as pessoas podem praticar por si os atos da vida civil assistidos por outra pessoa designada pelo parentesco, relação de natureza civil ou por decisão judicial, como esclarece Diniz (2007) (SOUZA E BARBOSA, 2011, s/p).

Desde sua origem, o regime tutelar nunca teve a preocupação de dar voz aos índios. Não era do interesse desse regime saber a opinião do índio em relação à tutela e às

transformações que ela causava nas sociedades indígenas. A tutela utilizou-se muitas vezes da educação escolar para implantar ideias e conceitos, para que com isso os índios fossem integrados ou assimilados à sociedade nacional. Esse quadro nos mostra a falta de preparo do governo federal perante a preservação cultural indígena. Em sua obra, “Tutela e Resistência Indígena”, Audrey Cordeiro Ferreira afirma:

A principal mudança que se coloca hoje é a passagem de uma “gestão branca” - que caracterizou o SPI - para um modelo de “co-gestão indígena”. Nesse aspecto, a situação Terena antecipa muitos dos efeitos e contradições que tal modelo pode suscitar nacionalmente. Em primeiro lugar, cabe indicar que tal modelo se baseia numa política dirigida pelo Estado, através do Estatuto do Índio de 1973. Porém outras mudanças na arquitetura legal foram decisivas (como as mudanças na constituição de 1988) e de maneira mais significativa, as mudanças nos arranjos locais de poder dentro das aldeias, que são o produto das formas cotidianas e abertas de resistência movidas pelos índios (FERREIRA, 2007, p.396).

Apesar de após a constituição de 1988 o índio conseguir, legalmente, sua emancipação em relação à tutela do Estado, na prática, o quadro é bem diferente. Mesmo com o fim jurídico da tutela, esse sistema deixou uma herança social que muito prejudica os povos indígenas. O pensamento de incapacidade dos índios de se auto-representarem e administrarem suas terras ainda permeia o Estado brasileiro. Mesmo se o Estatuto do Índio procurou fazer do índio um verdadeiro cidadão brasileiro, ele não abandonou suas características tutelares e muito ainda deve ser feito para se melhorar a ideologia que o sustenta. No artigo “Tutela nunca mais”, a antropóloga Clarice Cohn afirma:

Permanece a visão de que os índios são um empecilho ao desenvolvimento nacional. Suas terras têm sido cada vez mais ameaçadas por projetos de criação de hidrelétricas, pela construção e pelo asfaltamento de estradas que cruzam suas terras, por projetos de mineração. A hidrelétrica de Belo Monte é um caso exemplar entre tantos outros, em praticamente todos os rios amazônicos. Nisso, parece que a história se repete. Darcy dizia que os índios são atingidos por algumas frentes de expansão e colonização do território: a extrativista, a agrícola e a pecuária. Entre hidrelétricas, projetos de mineração, fazendas de gado e grandes plantações de monocultura, o Brasil está sacrificando sua diversidade ecológica, biológica, social e cultural. E os índios, frequentemente, são vistos como os bandidos desta história (COHN, 2013, s/p).

CAPÍTULO II

O MOVIMENTO INDÍGENA E A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

Nesse capítulo será abordado, num primeiro momento, o surgimento do movimento indígena no Brasil e seus desdobramentos nos tempos atuais. Veremos, inicialmente, como esse movimento se originou e sua articulação com múltiplos segmentos da sociedade nacional. Mostraremos que a luta pelos direitos indígenas não pode ser desvinculada do contexto histórico da resistência à ditadura militar.

Em seguida, analisaremos, com mais detalhes, os avanços propiciados pela Constituição Federal Brasileira de 1988 na garantia dos direitos dos povos indígenas. A Constituição de 1988 foi importante não só para os indígenas, mas também para outras tantas frações da população brasileira, já que ela representa a passagem de um regime político repressivo - a ditadura, para um regime democrático. Batizada por muitos de “Constituição Cidadã”, a Lei Magna de 1988 acaba por chamar a atenção por seu caráter social e pela sua preocupação com os direitos civis da população, o que pode ser traduzido na igualdade conferida entre homens e mulheres, na consolidação dos direitos trabalhistas e no reconhecimento dos índios como atores políticos. Assim, ao romper com a tutela e com a ideologia assimilacionista, a Constituição de 1988 reconhece a legitimidade das culturas indígenas e torna-se um marco importantíssimo na garantia dos direitos indígenas.

Por fim, mostraremos como essa nova Constituição abriu as portas para uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas. Contrariamente aos modelos educacionais anteriores, essa nova educação objetiva proporcionar às diferentes etnias uma educação condizente com sua realidade, preservando suas línguas, costumes e crenças.

2.1 EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO.

A partir dos anos de 1960, estimulada pela II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín (1968) e pelo Concílio de Vaticano II (1962-1965) realizado em Roma, a Igreja Católica mudou sua postura em relação aos povos indígenas. Essa mudança levou a criação, em 1972, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O CIMI começou a realizar

assembleias indígenas possibilitando a articulação entre diferentes povos e o surgimento das primeiras lutas pela garantia do direito à diversidade cultural.

Em 1974 foi realizado o primeiro encontro de chefes indígenas em Diamantino-MT. Esse encontro teve a presença de dezesseis indígenas representando nove etnias. Posteriormente, esse encontro seria chamado de 1º Assembleia de Chefes Indígenas. Ele pôde ser considerado como uma nova forma de pensar a ação indigenista no Brasil e também constitui um marco inicial da organização política dos povos indígenas para a defesa dos seus direitos no contexto interétnico.

A partir dessa primeira assembleia foi realizado, entre 1974 e 1984, um total de 54 assembleias indígenas, em várias regiões do Brasil¹. Em 1978, o movimento indígena começou a realizar mobilizações nacionais com o objetivo de intervir nas políticas indigenistas estatais. A primeira delas ocorreu em Brasília contra o projeto de emancipação do índio. Em uma entrevista dada a revista *Amazônia Peruana*, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro fala sobre esse projeto:

Naquela distante época, estávamos sendo acuados pela geopolítica modernizadora da ditadura - era o final dos anos 1970 -, que nos queria enfiar goela abaixo o seu famoso projeto de emancipação. Esse projeto, associado como estava ao processo de ocupação induzida (invasão definitiva seria talvez uma expressão mais correta) da Amazônia, consistia na criação de um instrumento jurídico para discriminar quem era índio de quem não era índio. O propósito era emancipar, isto é, retirar da responsabilidade tutelar do Estado os índios que se teriam tornado não-índios, os índios que não eram mais índios, isto é, aqueles indivíduos indígenas que-já não apresentassem -mais os estigmas de indianidade estimados necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania (o respeito a esse regime, bem entendido, era e é outra coisa) (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, s/p).

Os temas abordados nessas assembleias se baseavam em três pontos: o primeiro propunha desfazer o isolamento das comunidades indígenas, ocasionado pelo sistema tutelar. Quando esse isolamento era rompido, as comunidades percebiam que vivenciavam problemas comuns e tinham anseios semelhantes. Fortaleceram-se, assim, laços ideológicos entre diversas sociedades que levaram à criação de demandas comuns e que possibilitaram a emergência do movimento indígena.

O segundo ponto era relacionado às terras. Nesse período havia um grande descontentamento com a não demarcação dos territórios indígenas e sua invasão por indivíduos não indígenas. A questão da terra foi de extrema importância para o movimento, já que o território sempre foi considerado de extrema importância para a preservação física e

¹ Em 1974 - Mato Grosso; em 1975 - Pará, Mato Grosso e Rio Grande do Sul; em 1976 - Amapá e Mato Grosso; em 1977 - Roraima, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; em 1978 - Mato Grosso e Goiás; em 1979 - Pernambuco e Amazonas.

cultural das comunidades indígenas. Os integrantes das assembleias organizadas nos anos 1970 eram, em sua maioria, indígenas que moravam em terras não demarcadas. No contexto da intensificação das frentes de expansão para o interior do país, principalmente na Amazônia, a luta pela demarcação das terras indígenas constituiu a principal reivindicação do movimento.

De modo mais geral, o terceiro ponto dizia respeito à necessidade de reformulação das políticas oficiais destinadas aos povos indígenas. Além das ameaças aos territórios, existiam outras questões consideradas primordiais: educação, saúde, economia, etc. A partir do final de 1970, os povos indígenas passaram a ter uma visão mais aprimorada da situação de vulnerabilidade de suas comunidades. O movimento indígena começou a elaborar críticas e a formular novas propostas para uma ação indigenista menos assimétrica. Ele começou a criticar a política oficial e a elaborar alternativas para a defesa de seus direitos. As críticas ao Estado, visavam, principalmente, a política indigenista da FUNAI. Para as comunidades indígenas, esse órgão era falho e não cumpria suas funções como, por exemplo, na demarcação de terras. No final da década de 1970, outro ponto muito criticado pelo movimento foi o projeto de emancipação proposto pelo governo militar, que visava simplesmente a assimilação dos índios.

É importante notar que o movimento indígena teve um papel importante durante o período da ditadura militar e encontrou uma grande adesão na sociedade civil brasileira. Nesse período de autoritarismo, o movimento indígena denunciava, nos meios midiáticos, os abusos de poder militar e colocava na arena pública reivindicações mais democráticas e participativas. Matos indaga sobre esse período:

Na década de 70, durante o processo de organização do movimento pan-indígena, o índio passou a adquirir uma nova imagem dentro do contexto político e ideológico nacional. Ele deixou de ser visto simplesmente como o “outro” exótico dos brasileiros e passou a ser percebido como um “outro” ator político, com direitos à participação na sociedade e na política nacional (MATOS, 1997, p. 16).

Além dos meios de comunicação terem sido um importante instrumento para a consolidação do movimento indígena, outro fator de peso foi o apoio de antropólogos, assessores e missionários que se aliaram ao movimento indígena em defesa de seus direitos. Esses aliados tiveram a importante função de auxiliar os indígenas na compreensão do funcionamento da sociedade e do Estado.

De modo geral, a década de 1980 foi marcada pela falta de homogeneidade do movimento indígena, mas as lutas pela terra e pela legitimação de suas comunidades e, por consequência, de seus modos de vida, fizeram que esse movimento permanecesse coeso. No

início dos anos 1980, os indígenas criaram a União das Nações Indígenas (UNI), que tinha o papel de organização jurídica. Com a UNI, o movimento indígena começou a administrar a maior parte dos recursos destinados às reuniões do movimento. Nesse período, diante da precariedade do trabalho desenvolvido pelo Estado, também foram criadas Organizações Não-Governamentais indigenistas (ONGs). Elas tinham como objetivo desenvolver atividades e políticas de apoio aos povos indígenas nas mais diversas áreas: programas de capacitação técnica, formação de professores indígenas, fomento à cultura, etc.

Após a Constituição de 1988, assistimos ao surgimento das organizações indígenas de base que também trabalharam em conjunto com o movimento indígena. Esse fato levou a um fortalecimento na política indigenista, já que possibilitou uma maior participação das comunidades indígenas na defesa de suas reivindicações. Os direitos à terra e à valorização cultural agora se aliam à defesa dos direitos à saúde e educação, possibilitando um fortalecimento ideológico muito maior para o movimento. Gersem dos Santos Luciano faz uma menção a esse contexto:

A partir da década de 1990 [...], ocorreu o fenômeno da multiplicação de organizações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas por todo o Brasil. Essas organizações começaram a assumir cada vez mais as funções que o Estado deixou de desempenhar diretamente, em especial nas áreas de saúde, educação e auto-sustentação. Com isso, outras discussões passaram a fazer parte da agenda das organizações indígenas, como aquelas direcionadas ao discurso étnico do desenvolvimento “etno-sustentável” e da autogestão territorial (LUCIANO, 2006, p.78).

Para formalizar sua atuação como sociedade civil organizada, o movimento indígena teve que se estruturar em Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Essa foi a forma encontrada para implantar projetos, desenvolver pesquisas ou outras ações sociais para suprir as necessidades das comunidades indígenas.

Os índios começaram a se organizar e a criar associações indígenas para dar legitimidade às suas reivindicações políticas. Luís Donisete Benzi Grupioni indaga sobre esse fato:

Se algumas organizações têm visibilidade regional e mesmo nacional, contando com sedes próprias em centros urbanos, infraestrutura e cobertura da mídia, a grande maioria está circunscrita a contextos locais. Algumas possuem registro em cartório, CGC, conta bancária, endereço fixo e projetos financeiros; outras ainda não alcançam tal grau de institucionalização: constituem um referencial para as comunidades indígenas que nela depositam alguma expectativa de diálogo com segmentos da sociedade envolvente, no tratamento com órgãos de governo. Estas não têm sede, estatuto nem conta em banco, embora tenham presidente e vice-presidente escolhidos ou eleitos por seus parentes para representá-los perante o mundo de fora da aldeia. [...] Algumas organizações surgiram para buscar

alternativas à insuficiência dos serviços assistenciais prestados pelo Estado ou visando à construção de alternativas econômicas para suas comunidades, enquanto outras tiveram origem no órgão indigenista e receberam o apoio de outros órgãos governamentais, inclusive governos estaduais e municipais. No conjunto, constituem algo novo no cenário indígena e indigenista do país e reforçam, de forma positiva, a própria diversidade indígena no Brasil contemporâneo (GRUPIONI, 1999, p.5).

As organizações indígenas passaram a ter um papel muito relevante na arena política. Elas atuam, por exemplo, na realização de cursos de formação de lideranças, apoiam, mobilizam e coordenam manifestações, acampamentos e participam, ainda, em audiências públicas. Alianças feitas com a Igreja Católica, ONGs nacionais e internacionais e governos de outros países, também são de extrema importância, já que viabilizam grande parte do financiamento do movimento indígena.

Assim, podemos perceber que para continuar existindo, o movimento indígena precisou se adequar ao modelo burocrático de nossa sociedade. Ele precisou adotar uma lógica moderna e ocidental para dar maior visibilidade e viabilizar a sua luta pelos direitos. Como podemos ver nas palavras de Luciano, essa apropriação da lógica ocidental continua sendo um processo extremamente complexo para muitas comunidades:

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades e pelas organizações indígenas é a de lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos, que são obrigados a adotar nas suas comunidades para garantirem seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos. O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada, não respeita o jeito de ser e de fazer das comunidades indígenas. Os processos administrativos, financeiros e burocráticos, além de serem ininteligíveis à racionalidade indígena, confrontam e ferem os valores culturais dos seus povos, como o de solidariedade, generosidade e democracia. O modelo hierarquizado de uma diretoria de associação formal, por exemplo, além de criar conflitos de poder dentro da comunidade indígena, cria também diferenciações sociais e econômicas e fragiliza o valor da democracia horizontal, na qual o poder de decisão é um direito inalienável de todos os indivíduos e grupos que compõem a comunidade (LUCIANO, 2006, p. 82).

Após a Constituição de 1988, junto com a multiplicação das associações indígenas em nível local, surgiram novas lideranças indígenas, como agentes de saúde, estudantes e professores indígenas, dos quais falaremos mais detalhadamente na próxima seção. Essas novas lideranças continuam o trabalho de seus predecessores dos anos 1970 e 1980 e trilharão os caminhos que o movimento indígena seguirá nos próximos anos. Em sua tese, Poliene Soares dos Santos Bicalho indaga sobre o movimento indígena no contexto atual:

Nas últimas décadas do século XX e nesta primeira década do século XXI o protagonismo indígena tem se destacado no sentido de tornar-se mais propositivo do que combativo, visando a “verbalização e a expressão do direito de expressão”, além de “dar-lhes oportunidade de falar, de participar, de intervir [...]”. Como bem destacou Paulino Montejo, atualmente nota-se uma tendência mais propositiva do Movimento, que junto com o Estado e a sociedade civil organizada visa sugerir

caminhos, participar e discordar das decisões, além de elaborar e executar políticas públicas favoráveis à aplicabilidade dos direitos básicos e da autonomia indígena.

O processo histórico no qual se vivencia essa nova fase do Movimento Indígena no Brasil, em que se vislumbra maior autonomia e participação dos indígenas nas lutas em defesa e pela garantia dos seus direitos, assumindo a condição de protagonistas de sua própria história, foi marcado por constantes conflitos. Esse protagonismo indígena se elabora num “contexto de relações interculturais assimétricas” (SECCHI, 2007:15), em que a predominância da cultura ocidental sugere a necessidade de mudanças nas relações entre Estado, sociedade e povos indígenas – de modo que a cultura e a vivência destes últimos sejam verdadeiramente respeitadas (BICALHO, 2011, p.28-29).

Assim, o movimento indígena é dinâmico e multifacetado. Ele está em permanente processo de mudança. Nos últimos trinta anos, no entanto, os povos indígenas se apropriaram com bastante sucesso dos mecanismos da sociedade ocidental para criar uma ponte de diálogo com a sociedade “branca”. Embora ainda existam inúmeros desafios que dificultam a concretude de uma política indigenista mais respeitosa da diversidade cultural, os índios se tornaram atores políticos que os governos não podem mais ignorar.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1988: UM MARCO HISTÓRICO NA CONQUISTA DOS DIREITOS INDÍGENAS.

Uma das principais conquistas do movimento indígena brasileiro foi, sem dúvida, ter garantido a inclusão de seus direitos específicos na Constituição de 1988. Essa Constituição representou não apenas uma ruptura com a ideologia assimilacionista, mas também uma transição do Estado autoritário para o Estado democrático. De formato liberal-democrático, ela possibilitou que segmentos da população que anteriormente eram marginalizados pudessem ser inseridos nos direitos civis.

Os índios se mobilizaram no processo constituinte e, com o apoio de seus aliados, conseguiram inserir no texto final uma série de inovações no que tange ao tratamento da questão indígena, formando um novo cenário na relação do Estado e da sociedade brasileira com esses povos. Pela primeira vez na história do Brasil, uma Constituição dedicou um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas, o Capítulo VII. A Constituição de 1988 assegurou aos índios seu direito à diferença cultural e rompeu com o sistema tutelar. Também foram reconhecidos novos direitos às comunidades indígenas como: reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; direitos originários e imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam, consideradas inalienáveis e indisponíveis; posse permanente sobre essas terras; usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes; uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de

aprendizagem; proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro.

Antes da Constituição de 1988, o governo brasileiro buscava assimilar os índios à comunidade nacional. Porém, com a criação da nova carta constitucional, essa relação entre o Estado e as comunidades indígenas se modificou, já que o texto constitucional garante o direito à diferença cultural indígena. O índio agora é reconhecido como um cidadão com seus deveres, mas também com seus direitos específicos. Luís Donisete Grupioni argumenta sobre a realidade indígena pós-Constituição de 1988:

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. [...] A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infra-constitucional, notadamente do Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973) que, tendo sido concebido no período da ditadura militar e em consonância com as idéias da época quanto à necessidade de integração dos índios e de anulação da diferença cultural que eles representavam, encontra-se, hoje, em total contradição com os novos preceitos de reconhecimento do caráter plural da sociedade e do Estado brasileiro (GRUPIONI, 2008, p.73) .

A Constituição também modernizou o cenário social ao reconhecer a capacidade processual dos índios, suas comunidades e organizações para a defesa de seus próprios direitos e interesses, atribuindo ao Ministério Público (MPF) o dever de garanti-los. Através do MPF, o governo brasileiro criou uma rede para atender as necessidades jurídicas das comunidades indígenas. Em todos os estados do país, o MPF destinou pelo menos um procurador da República que tem por tarefa auxiliar os indígenas na defesa de seus interesses. O MPF criou, ainda, um corpo de assessores técnicos, como antropólogos e engenheiros florestais, cuja função é também dar assistência aos povos indígenas. Assim, nos últimos anos, com suas novas prerrogativas constitucionais, o MPF tornou-se um aliado importante dos povos indígenas. Sua atuação nessa área permitiu que esses povos pudessem contar com um órgão com profissionais qualificados para auxiliá-los em suas reivindicações e seu papel têm sido fundamental na defesa dos direitos dessas populações.

Com dito no capítulo anterior, com a nova Constituição de 1988, surge a necessidade de se mudar o Estatuto do Índio de 1973, que tem suas bases forjadas na noção de tutela e assimilação dos índios à sociedade nacional, mas que ainda continua em vigor. Para substituir esse estatuto, foram apresentados, na década de 1990, ao Congresso Nacional, três

projetos de leis: o primeiro de iniciativa do Poder Executivo, o segundo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o terceiro do Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). Esses três projetos, foram analisados por uma Comissão Especial e, em 1994, foi aprovado um texto que uniu esses documentos. Esse novo texto, conhecido como Estatuto das Sociedades Indígenas, é uma arma importante para a defesa dos interesses dessas comunidades. Porém, desde 1995 esse projeto de lei está paralisado na Câmara dos Deputados.

É importante salientar que os avanços da Constituição de 1988 não puseram um fim aos problemas dos povos indígenas. Se o movimento indígena conquistou muitos de seus direitos e houve um avanço legal importante, como, por exemplo, o fim do sistema tutelar, as mudanças na prática são muito lentas. O índio ainda é visto como incapaz perante o Estado e a sociedade. As comunidades indígenas continuam buscando construir um diálogo mais igualitário com o Estado e participar nas decisões de seu interesse. Enquanto essa participação não for realmente efetivada, ainda prevalecerão práticas assistencialistas assimétricas e discriminatórias.

2.3 A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA OS POVOS INDÍGENAS

Uma das áreas que vivenciou uma grande mudança com a criação da Constituição de 1988, e que nos interessa particularmente aqui, foi a área da educação. A nova Constituição garantiu a preservação dos direitos culturais indígenas, ou seja, por exemplo, a preservação e o uso das línguas indígenas nas escolas. Para implementar essas mudanças, era necessário transformar as políticas educacionais e criar novas legislações que se adequassem a essa nova realidade. Assim, a partir da década de 1990, assistimos a profundas transformações no âmbito da educação escolar indígena, tanto no âmbito legal, como na redefinição da estrutura estatal responsável para a execução das políticas educacionais.

Promulgada sete anos após a criação da nova Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantiu, pela primeira vez, uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas. Essa nova lei possibilitou, por exemplo, o bilinguismo, ou seja, sem negligenciar o aprendizado da língua portuguesa, a escola indígena também usaria a língua nativa e teria um contexto educacional diferenciado das demais escolas. A inserção da língua materna das comunidades indígenas tem um caráter importantíssimo na preservação cultural dessas comunidades, já que a língua é um importante vetor da identidade cultural. Podemos ver isso no artigo 78 da Constituição que propõe:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

O artigo 79 da Constituição de 1988 também faz menção à questão da preservação cultural da educação indígena. Ele afirma que se deve “fortalecer as práticas sócio-culturais” e a língua materna de cada comunidade indígena apoiando-se em programas de formação de pessoal especializado, no desenvolvimento de “currículos e programas específicos e na elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado”.

Assim, a educação escolar realizada em cada aldeia deveria ter um caráter específico, ou seja, cada comunidade deveria ter um currículo escolar e um material didático próprio em função de sua realidade cultural diferenciada. Os professores das escolas indígenas também teriam uma formação especializada. Embora muitas escolas indígenas ainda careçam de material didático específico e de uma educação “verdadeiramente” diferenciada, os avanços em termos legais propiciados pela nova Constituição de 1988 e, posteriormente, pela LDB foram notáveis.

Em 1991, foi promulgado o Decreto nº26/91, que transferiu a administração e coordenação da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação. Essa mudança também reorientou as políticas públicas de educação escolar voltadas para as comunidades indígenas. A partir desse momento, essas políticas foram formuladas pelo MEC em conjunto com as organizações indígenas. Foi decidido que a educação escolar indígena deveria promover a interculturalidade, o bilingüismo, reforçar os laços comunitários, e valorizar os saberes e práticas tradicionais indígenas. Em seu trabalho, Grupioni indaga sobre esse período:

É na passagem dos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de idéias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada (GRUPIONI, 2008, p.36).

Dando continuidade a essas mudanças, na década de 90 foi criada a Coordenação Geral de Educação Indígena que passou a integrar a Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Também foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que pertence atualmente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Esse Comitê se transformou em Comissão Nacional de Professores Indígenas, integrada somente por professores indígenas.

Em 1993 foi publicado o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Ele estabelece os princípios orientadores da nova educação escolar indígena. A partir dessa publicação, o MEC criou outros documentos referentes à educação escolar indígena como: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, e o Referencial para Formação de Professores Indígenas, em 2002.

Nesse mesmo período foi aprovado a Resolução nº 03/99 e o Parecer nº 14/99, que criaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Esses documentos definem a categoria de “escola indígena”. O surgimento dessa categoria foi de fundamental importância para que fossem regulamentadas as escolas localizadas em terras indígenas, já que, até então, estas eram vistas como anexas das escolas rurais.

Com essas mudanças legais, o governo federal passou a ser responsável pelo financiamento e manutenção da educação escolar indígena, com exceção da Secretaria de Educação dos Estados e Municípios. Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que passaria o poder legal da manutenção da educação indígena para os Estados com o financiamento do Ministério da Educação. Grupioni indaga sobre os objetivos do PNE em seu trabalho:

Entre os 21 objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas, como carreira específica do magistério, e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (GRUPIONI, 2008, p.82).

Perante esse cenário de reformas na educação escolar indígena, assistimos progressivamente ao surgimento de uma classe que será de fundamental importância para o movimento indígena: os professores indígenas. Esses professores vão perceber que a educação pode ser um meio de preservação e criação cultural e, acima de tudo, um meio de formar novas lideranças. Assim, nos últimos anos, organizações de professores indígenas se espalharam por todo território brasileiro, semeando a ideia que pela educação as comunidades

indígenas podem atingir a autonomia que sempre almejaram. O diálogo feito por essa classe de professores vai além da área específica da educação. Os professores também procuraram mudar o olhar da sociedade perante os índios. No entanto, com essa classe, se fortalece a luta por uma educação “verdadeiramente” diferenciada. Márcio Silva e Marta Azevedo opinam sobre o papel desses professores indígenas:

[...] a expressão “professor indígena”, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que portanto se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa (SILVA e AZEVEDO, 1995, p. 158).

Durante o trabalho de campo, em entrevista com os professores Josimar da Costa Constant - da etnia Puyanawa, Haumi Tupinanbá Monteiro Karipuna - da etnia Karipuna e Bruna Barbosa da Silva - da etnia Potiguara, a importância da educação para a formação de lideranças também foi apontada:

Na minha aldeia, o professor não é visto como um simples professor. Ele é respeitado como uma liderança da aldeia. Durante toda minha infância, meu pai me ensinou que a educação era uma forma de conseguir melhorar de vida. Com isso, ele me incentivava para eu me tornar professor, até porque ele também havia sido. Para mim, era muito gratificante ensinar crianças, não apenas na educação normal, mas também no que significa ser índio. (Josimar da Costa Constant, 10 de setembro de 2013)

A educação diferenciada é muito importante para o nosso movimento. Antes de termos esse tipo de educação, muitos dos próprios índios da minha aldeia não tinham consciência da importância da nossa história. (Haumi Tupinamba Monteiro, 13 de setembro de 2013)

Quando eu ainda era só aluna, os professores indígenas da minha escola nos incentivavam a estudar sobre o movimento indígena e sobre a história de nossa aldeia. Quando me tornei professora, tentei passar essa mesma mensagem para os meus alunos. (Bruna Barbosa da Silva, 18 setembro de 2013).

Aos poucos, esse novo tipo de educação escolar indígena começou a ser implantado em suas terras, principalmente na região amazônica. Gradativamente as escolas integradoras e assistencialistas, que tinham como princípios norteadores a imposição da língua portuguesa e dos valores da “sociedade branca”, foram sendo substituídas por essas escolas, que tem seus princípios pautados na valorização das línguas nativas e dos conhecimentos indígenas. Gupioni faz menção a essas transformações:

A proposição da escola diferenciada se fez pelo rechaço da escola integradora, mas o tempo mostrou que era preciso mais, era preciso pensar um sistema próprio no qual as propostas de educação diferenciada pudessem se desenvolver. Ao vinculá-las ao sistema de ensino nacional apontou-se que o destino dessas experiências era a busca

da equidade, do igual direito de acesso à instituição escolar, universalizando a escola, mas o que realmente estava em pauta, era a construção do exercício da diferença, da pluralidade, e a estes essa nova política de educação indígena não foi ainda capaz de dar vazão (GRUPIONI, 2008, p.62-63).

Para atingir com maior eficácia as comunidades indígenas, foi elaborado um plano de ensino específico para esse tipo de educação. As escolas indígenas formaram parcerias com as comunidades, para que juntos pudessem trabalhar melhor o aprendizado das crianças nativas. Os conhecimentos tradicionais e culturais das comunidades começaram a se articular com os conhecimentos ocidentais, dando a possibilidade de vivenciar as duas realidades. Os materiais didáticos devem ser elaborados de acordo com a realidade cultural de cada comunidade, o que facilita a absorção do conhecimento pelas crianças. O calendário escolar deve ser específico com respeito à vida cultural e religiosa de cada comunidade. Somente esse tipo de ensino levaria as escolas indígenas à uma educação diferenciada. No documento do MEC há uma passagem que se refere a tal estratégia de ensino:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC, 1988, p.24).

Como já foi apontado, para que a interculturalidade se realize, o novo plano de ensino dá uma importância fundamental à preservação das línguas indígenas, já que elas carregam toda a história desses povos. Assim, na educação diferenciada, as crianças indígenas devem promover sua língua nativa sem deixar de usar a língua portuguesa para interagir com o mundo ocidental. O documento do MEC também indaga sobre essa importância:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestações através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso de onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante (MEC, 1988, p.25).

Para os povos indígenas a conquista de uma educação diferenciada foi um avanço fundamental. Com ela, eles puderam realmente ser inseridos na sociedade sem negar suas culturas. No entanto, não podemos esquecer que, como para os demais direitos constitucionais dos povos indígenas, a aplicação de uma educação escolar diferenciada para essas comunidades ainda encontra muitas dificuldades. Se ela existe de fato, para muitas aldeias ela

é ainda uma realidade distante. O preconceito contra os índios continua sendo muito forte. Embora tenha desaparecido legalmente, a tutela ainda é uma realidade cotidiana de muitas comunidades. Os obstáculos administrativos, as contradições nos textos e a falta de preparo dos próprios órgãos governamentais na aplicação das políticas destinadas a essas populações revelam que, em muitos casos, uma educação indígena diferenciada ainda está longe de se materializar nas aldeias. Para que essas escolas indígenas possam ter um ensino realmente diferenciado, os desafios ainda são gigantescos. Para muitas comunidades, a educação diferenciada só existe no papel. Para que a situação prática mude de fato, precisaria de uma verdadeira vontade política, com recursos necessários para viabilizar as ações. Entre muitas outras coisas, é indispensável aprimorar a formação de professores indígenas. Esse corpo docente é fundamental para uma integração mais harmônica de cada cultura indígena com a sociedade ocidental. Além de conhecer a realidade de suas comunidades, os professores indígenas agem como um ponto de encontro entre as culturas indígenas e o mundo dos “brancos”.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NA TEORIA E NA PRÁTICA

Nesse capítulo será abordado o processo de formação dos professores indígenas e a influência que estes trouxeram na educação diferenciada. Analisaremos as políticas implementadas pelo MEC para a formação de tais professores e a visão destes sobre o sistema educacional indígena.

A formação de alguns membros da própria comunidade indígena como professores surgiu a partir da experiência do trabalho de alguns índios como monitores bilíngues de professores não-indígenas nas atividades de alfabetização de crianças e jovens monolíngues. Vivendo em áreas distantes da cidade, longe de seus familiares, o trabalho dos professores não indígenas foi um modelo de ação que não deu certo na maioria das aldeias do país. Perante esse fato, os primeiros monitores indígenas foram treinados e passaram progressivamente a lecionar. A formação dos professores indígenas foi se solidificando no decorrer do tempo. Esses novos professores eram vistos como uma forma de enriquecimento para o sistema educacional, já que viviam na comunidade, compartilhavam da língua e do modo de vida do grupo.

Os projetos para viabilizar a formação desses professores tiveram sua origem nas organizações não-governamentais de apoio aos índios. Tais projetos, em sua maioria, promoveram a escolarização dos professores indígenas, ao mesmo tempo em que estes eram formados para atuarem nas escolas das aldeias.

À medida que essas iniciativas de formação diferenciada dos professores indígenas avançavam, as escolas localizadas nas terras indígenas ganhavam, gradativamente, condições de atender aos projetos futuros de cada uma dessas comunidades indígenas. Para que se adequassem à realidade das comunidades, as escolas tiveram que superar inúmeros desafios. Apesar de uma legislação favorável, as práticas dos sistemas de ensino permaneciam impermeáveis às mudanças e as escolas tiveram muitas dificuldades para se afinar com o contexto sociocultural em que estavam localizadas.

No decorrer desse capítulo, então, iremos conhecer depoimentos de professores indígenas colhidos em campo, que ilustram sua visão perante a educação diferenciada.

Analisaremos, também, as dificuldades que essa educação indígena encontra nos tempos atuais e suas possíveis soluções.

3.1 A POLÍTICA DO MEC PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Na década 80, algumas organizações não-governamentais, civis e religiosas, deram início à formação diferenciada de professores indígenas de comunidades da Amazônia por meio de projetos educacionais. A expansão desses projetos progrediu nos anos 90, tornando-se uma das principais vertentes do sistema educacional na questão indígena brasileira.

Anteriormente, o modelo educacional era dominado por um ensino feito por professores não-índios, que lecionavam na língua portuguesa com assessoramento de monitores indígenas responsáveis pela tradução do conteúdo a ser transmitido para alunos monolíngues em suas línguas nativas.

A partir dos anos 90, começaram a ser discutidas e propostas novas práticas de formação de professores indígenas, levando em consideração as culturas de cada comunidade e seus próprios processos de aprendizagem. Progressivamente, fez-se necessária a legitimação da atuação desses professores indígenas em suas escolas tornando-se provisória a presença dos professores não-índios nessas comunidades.

Em 1993, a perspectiva da política de educação indígena proposta pelo MEC ainda não havia sido concretizada, sendo categorizada como um projeto, conforme descrito pelo próprio Ministério da Educação:

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com o primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urge, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores (MEC/SEF, 1993, p.21).

Apesar dessa iniciativa educacional, o que ocorria na prática era a presença de professores não-índios lecionando em escolas indígenas de diversas regiões do Brasil.

Entretanto, o Estado continuava vendo a necessidade de se criar uma nova política pública com a finalidade de proteger e promover as culturas e as línguas indígenas. Por esse motivo, alguns indígenas foram selecionados pelas suas respectivas comunidades para serem

formados e assumirem a docência em suas aldeias. Para formar esses novos professores, o MEC criou diversos programas.

Dentre esses programas educacionais, destacam-se, pelo seu pioneirismo, dois conjuntos de projetos: aqueles desenvolvidos junto a um único grupo indígena e aqueles realizados em contexto multiétnico. Esses programas possibilitaram a criação de uma nova política pública relacionada à educação escolar indígena. Tal política foi posteriormente oficializada pelo MEC e, em conjunto com outros programas desenvolvidos com características similares, foi desenvolvido o modelo de formação de professores indígenas. Nietta Lindenberg Monte mostrou como tiveram início esses programas educacionais:

Para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias. Dessa maneira, iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena voltada para o atendimento da demanda de escolarização das comunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística (MONTE, 2000, s/p).

Originalmente esses programas educacionais visavam combater as práticas integracionistas anteriormente adotadas, objetivando a “verdadeira preservação cultural”. Tais programas estavam vinculados ao reconhecimento étnico e à questão da luta fundiária, pois as comunidades indígenas almejavam proporcionar um maior conhecimento da sociedade não-indígena aos seus integrantes, visando diminuir a desigualdade e a exploração exercida pelos não-índios.

Com o decorrer do tempo surgiu a necessidade de desenvolver uma escola indígena que proporcionasse não apenas os conhecimentos externos, mas que também preservasse as línguas e culturas de cada povo. Os ensinamentos originalmente aplicados na formação educacional indígena como, por exemplo, o ensino da língua portuguesa e dos conhecimentos matemáticos, era agora utilizado na formação dos professores provenientes das comunidades. Foi instituída uma parceria entre as comunidades indígenas e o MEC para a criação de uma estrutura educacional diferenciada, que ia desde a formação dos professores até a formação do próprio aluno indígena. Porém, a oficialização dos processos de formação só seria concretizada anos depois.

O sistema de formação de professores indígenas foi se desenvolvendo com a adesão do movimento indígena e com a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, que responsabilizou as Secretarias Estaduais de Educação pela continuidade da formação de professores indígenas. O MEC estipulou um perfil para esse professor indígena:

O Perfil profissional a ser buscado na formação dos professores indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões– sociais, políticas, culturais e educativas – tais como: i) na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; ii) na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; iii) na associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades; iv) na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade; v) no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (MEC/SECAD, 2007, p.43).

Segundo os programas de formação oferecidos pelo MEC, os futuros professores passariam por cursos e provas de nivelamento, para garantir uma igualdade de nível de escolarização entre eles. Esse processo de formação teria uma duração de 4 a 5 anos com dois módulos presenciais anuais, intensivos, em contextos multiétnicos. Esses cursos de formação também criaram materiais didáticos específicos:

Os cursos de formação de professores também são espaços de produção de materiais didático-pedagógicos a partir das pesquisas conduzidas pelos professores em formação, de reflexão sobre os usos linguísticos correntes de sua comunidade- sejam eles bilíngües, multilíngües, sejam na variedade étnica da língua portuguesa usada como primeira língua – e de estudo sobre os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas – as pedagogias indígenas (MEC/SECAD, 2007, p.45).

A partir de 2002, o MEC passou a fornecer mais recursos para a formação de professores indígenas. Apesar de terem inspiração nos programas das organizações não governamentais, que já tinham uma experiência acumulada, esses novos cursos criados pela Secretaria de Educação tinha uma curta duração. O tempo reduzido dos cursos de formação acabou por impossibilitar os professores de adquirirem certos conhecimentos para a prática docente, ficando esses programas limitados apenas às práticas presenciais. Os programas de formação de professores são detalhados na própria documentação do MEC referente às ações de promoção da educação diferenciada:

As principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade são as seguintes:

1. Formação inicial e continua dos professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena): Esses cursos têm em media duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em centros de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização desses cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo é garantir a educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngües ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos

pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.

4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.

5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a FUNAI, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.

6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas. (MEC, 2013, s/p).

Os cursos de formação utilizavam métodos didáticos que valorizavam não só a formação, mas também as pesquisas. Assim, eles buscavam incentivar os futuros professores indígenas a adotar o método de ensino-pesquisa, que consistia em uma maior investigação sobre os modos de vida e a cultura de suas comunidades, os conhecimentos da língua materna e os conhecimentos sobre o contexto social onde o ensino seria implantado. Esse tipo de metodologia procurava formar um professor mais capacitado ao ensino diferenciado. É pertinente mencionar que a utilização de profissionais com formação antropológica na condução dessa metodologia foi de grande importância, já que estes têm vasta experiência com grupos indígenas, possibilitando uma melhor realização de tais pesquisas. Em um documento de 2007, o MEC lembrou tal metodologia:

É uma característica marcante na maioria desses cursos promoverem um processo de ensino-aprendizagem baseado na pesquisa. Assim, os professores indígenas desenvolvem várias atividades de pesquisa ao longo da formação sobre a realidade sociolingüística de sua comunidade, sobre os conhecimentos tradicionais, enfim, sobre diferentes dimensões sociais e culturais que podem estar relacionadas ao projeto político-pedagógico de sua escola (MEC/SECAD, 2007, p.45).

Assim, a formação de professores indígenas tornou-se um ponto de extrema importância na discussão dos direitos indígenas referentes ao sistema educacional. Na atualidade notam-se algumas transformações referentes às discussões e às práticas de formação indígena, que estão deixando de ser vistas como um direito coletivo e estão sendo observadas como um direito individual, conforme explica Grupioni:

De agente comunitário, a ser formado em benefício de sua comunidade de origem, por ela escolhido para se formar e formar outros membros, o professor indígena passa, por meio de concursos públicos, a ser um funcionário público. [...], concursos públicos diferenciados estão previstos na legislação vigente da educação escolar indígena. Ainda que poucos Estados o tenham posto em prática, eles integram o rol atual de reivindicação dos professores indígenas. Uma vez realizados, os concursos vinculam os professores indígenas aos Estados, que os contratam em caráter vitalício, abolindo a possibilidade das comunidades indígenas exercerem qualquer controle social sobre eles (GRUPIONI, 2008, p.186).

3.2 A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Com a crescente expansão dos cursos de formação, o governo brasileiro incentivou e apoiou financeiramente a confecção de materiais didáticos específicos para as escolas diferenciadas, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A produção desses materiais deve ter um caráter heterogêneo, respeitando as características específicas de cada comunidade. Os professores indígenas, por sua vez, tinham grande importância na elaboração desses materiais, já que, juntamente com o MEC, implementariam livros na língua indígena e em português em suas comunidades. Também deviam criar atlas baseados na realidade geográfica indígena, livros de história que abordariam, não apenas a história da sociedade “branca”, mas também a história das comunidades indígenas, etc. Essa iniciativa de criação de materiais diferenciados é documentada pelo próprio MEC:

Nas 2.419 escolas indígenas apontadas pelo Censo Escolar 2006, que atendem a 172.591 estudantes, atuam cerca de 9.100 professores, dos quais 90% são indígenas. Muitos professores indígenas estão envolvidos com a construção de novas práticas pedagógicas e curriculares ancoradas na interculturalidade e associadas aos projetos de futuro e de continuidade cultural de suas comunidades. Para isso, novos recursos didáticos devem ser produzidos como suporte para a educação diferenciada e específica. Os livros didáticos disponíveis nos diversos Programas do Livro (MEC/FNDE) não atendem aos direitos culturais dos povos indígenas no sentido de expressar suas peculiaridades socioculturais e sociolingüísticas. Dessa forma, é imprescindível criar mecanismos institucionais e direcionar recursos orçamentários para garantir a produção e distribuição de materiais didáticos, ensejando a expressão da riqueza cultural desses povos em livros e outros suportes comunicativos (MEC/SECAD, 2007, p.54).

Um grande passo para a realização dos materiais didáticos diferenciados foi a criação do Capema (Comissão Nacional de Apoio e Produção de Materiais Didático Indígena), pela portaria MEC/Secad nº 13, em 21 de julho de 2005. O Capema objetiva estipular parcerias com organizações governamentais e não-governamentais e movimentos sociais com a finalidade de fortalecer a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas. Ele procura também criar metodologias para que as próprias comunidades criem suas próprias ferramentas didáticas, promovendo assim o ensino da língua portuguesa sem prejuízo às línguas nativas.

Em 2005 foi realizado o Seminário Nacional de Material Didático Indígena, que teve a parceria da SECAD do MINC (Ministério da Cultura), MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e da FUNAI. Esse seminário contou com a presença de 60 participantes, que discutiram os caminhos das políticas públicas voltadas para o ensino diferenciado e a criação de materiais didáticos indígenas. Ele apontou que um dos maiores

desafios para viabilizar essas políticas públicas era a especificidade de cada comunidade indígena. Assim, considerou-se que antes de aplicar qualquer programa educacional era necessário realizar um mapeamento de cada comunidade, levando-se em consideração sua cultura específica e seu contexto social. Esse fato também levou a reforçar a presença de antropólogos nas discussões e implementação dessas políticas.

É importante notar que a existência desses materiais didáticos diferenciados é de suma importância, já que não há sentido em se ter uma educação diferenciada se não existem ferramentas específicas para sua implantação. A formação de professores indígenas e a elaboração desses materiais didáticos estão profundamente ligadas tanto à preservação das culturas indígenas, quanto ao ensino necessário da língua portuguesa. É através desses professores que esses materiais didáticos poderão concretizar sua finalidade de:

Promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas por meio da produção, distribuição e difusão de materiais didáticos e paradidáticos específicos aos contextos indígenas, considerando as questões lingüísticas e culturais (MEC/SECAD, 2007, p.53).

Com base nas entrevistas feitas com professores indígenas realizadas no trabalho de campo, procuramos mostrar que, apesar da criação de políticas públicas para promover a educação diferenciada, na prática, a implementação dessa educação está longe de alcançar um padrão satisfatório.

3.3 A VISÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA UNB SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A antropologia tem discutido a educação diferenciada e diversas etnografias tem apontado suas dificuldades de implementação nas comunidades. Como principais protagonistas, os professores indígenas também têm analisado essa nova política e refletido sobre seu papel.

Com a utilização da escrita e de procedimentos de pesquisas, os professores indígenas vêm mudando o modo de olhar sua própria cultura. A educação diferenciada possibilita questionamentos sobre o que podemos chamar de “intercâmbio cultural” entre a sociedade indígena e a sociedade não-índia. Uma parcela dos indígenas diz que a adoção desse tipo de educação possibilita uma maior compreensão da importância cultural de cada aldeia para seus integrantes, já outros afirmam que essa adoção enfraquece as culturas nativas.

Diante dessa contradição, é de fundamental importância termos conhecimento da visão daquele que é o maior agente da educação diferenciada: o professor indígena.

Em campo, realizamos entrevistas com professores indígenas que estão se formando na UnB (Universidade de Brasília) e fazem parte da AAIDF (Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal), fundada em 2008. A partir desses depoimentos, podemos compreender o que a educação diferenciada representava para esses professores.

O primeiro professor indígena entrevistado foi Josimar da Costa Constant da etnia Poyanawá. Em um primeiro contato mostramos ao entrevistado os objetivos de nossa pesquisa e nossas dúvidas em relação ao assunto. Josimar se mostrou muito interessado na pesquisa, pois o mesmo acredita que a educação diferenciada deve ser um assunto mais discutido.

Procuramos, então, em um primeiro momento da entrevista, saber o que a educação indígena representava para sua aldeia. Percebemos, pelas respostas de Josimar, que a educação diferenciada ainda é um objeto em construção em sua comunidade. A maioria dos integrantes têm a opinião de que esse tipo de educação é uma importante ferramenta política e social para que os índios consigam uma maior “autonomia”.

Os índios mais antigos de minha aldeia sempre discutiram muito sobre o que representava a educação diferenciada para o novo povo. Uma parte diz que é importante termos esse tipo de educação para nos inserirmos dentro da sociedade e nos auto-representarmos e outra parte diz que essa educação vai provocar a extinção de nossa cultura. Os índios de minha geração e as crianças de hoje têm uma visão muito positiva de ingressar na educação oferecida pelas escolas, pois como meu pai, os pais dessas crianças ensinam desde cedo que é muito importante ir à escola e se alfabetizar tanto em nossa língua como no português (Josimar da Costa Constant, 10 de setembro de 2013).

No decorrer da entrevista, Josimar foi questionado sobre sua motivação para se tornar professor e sua visão em relação aos programas educacionais criados pelo MEC e destinados aos índios. Para nossa surpresa, Josimar afirmou que sua motivação para o exercício da docência não consistiu, apenas, no ideal lúdico de ensinar somente pelo prazer de ensinar; a falta de conhecimento de outras profissões também foi uma forma de motivação.

Na escola não falavam que podíamos seguir outras profissões e isso fazia com que a maioria de nós só tivesse a opção de nos tornar professores. [...] Para mim os programas do MEC ainda precisam de muitas melhoras, mas acho que isso mudaria muito se o governo federal desse um maior apoio financeiro aos programas educacionais para indígenas. (Josimar da Costa Constant, 10 de setembro de 2013)

Ao relatar sua vivência como monitor, e posteriormente professor de sua aldeia, Josimar também fez-nos perceber a importância da figura do professor indígena para as questões políticas que permeiam as comunidades indígenas. A educação diferenciada, o

movimento indígena e as suas políticas estão fortemente ligadas à figura do professor, pois seu papel transcende a sala de aula e ele é o principal meio de transmissão de uma conscientização política em sua comunidade.

Quando ainda era monitor, eu já estava bem engajado do movimento indígena. Assim que me tornei professor, em minhas aulas fazia debates sobre política e sobre a história do movimento indígena. Sempre achei que minha função como professor era não só de educar, mas também de incentivar o interesse dos outros da minha comunidade nos assuntos do movimento. (Josimar da Costa Constant, 10 de setembro de 2013).

Na sua comunidade, ainda existem professores não-índios, mas a presença deles não é necessariamente vista como algo negativo, já que a própria comunidade afirma que falta qualificação para os índios se tornarem professores. Essa comunidade sempre tenta dialogar com a escola para que juntos possam criar um calendário específico para os estudantes indígenas. Assim, por exemplo, foi sugerido que o primeiro dia de cada semana escolar seja destinado à cultura e as tradições da comunidade. Apesar dessa interação maior entre a comunidade e a escola, os métodos de avaliação continuam pautados nos moldes tradicionais de educação. Na fala de Josimar, notamos que em sua aldeia há necessidade de se criar um ensino mais diferenciado e uma melhor qualificação para os índios se tornarem professores.

Uma das coisas que eu questionava bastante, era as provas que aplicávamos aos alunos, pois mesmo que fosse uma educação diferenciada tínhamos que aplicar provas que não eram relacionadas a esse tipo educação. [...] Ainda hoje, em minha aldeia, existem professores não-índios, mas não acho isso ruim, até por que foi um não-índio que me alfabetizou, mas é muito importante termos mais professores indígenas. Para que isso aconteça o MEC deve fazer programas de formação mais eficientes. [...] Apesar da educação diferenciada ter muitas falhas, eu ainda vejo esse tipo de educação como algo muito positivo para nossa aldeia (Josimar da Costa Constant, 10 de setembro de 2013).

Valéria Paye Pereira da etnia Kaxuyana foi a segunda entrevistada. Com ela percebemos que em sua aldeia o ingresso das crianças na educação não se baseia, apenas, pela vontade de aprender, mas também pela necessidade de sobreviver. Apesar da experiência como professora em sua aldeia ter sido positiva, ela diz que não teve muito escolha e que não acha correto o método de escolha dos professores indígenas em suas aldeias. Para ela, essa escolha deveria ser motivada por vontade própria, o que nem sempre acontece como ela explica a seguir:

Desde pequena me falavam que se eu não fosse para escola, no futuro passaria fome e realmente a educação é o melhor meio de melhorarmos de vida. [...] Em minha aldeia o aluno que mais se destaca em sala de aula é escolhido pela comunidade para se tornar professor. Esse foi o meu caso, nunca quis ser professora e nunca gostei de ensinar mas, como fui escolhida, tive que me tornar professora (Valéria Paye Pereira, 12 de setembro de 2013).

Nessa aldeia, o processo de alfabetização é feito inicialmente na língua nativa e só posteriormente é ensinada a língua portuguesa. Mesmo com o incentivo governamental para acesso das crianças indígenas à educação diferenciada, nessa aldeia a educação não se diferencia muito de uma educação tradicional - ou seja, não existe calendário, nem currículo próprio, e os materiais didáticos são os mesmos da educação tradicional.

Na aldeia de Valéria todos os professores são indígenas e são eles que tentam aplicar a educação diferenciada. Apesar das dificuldades e da falta de apoio, esses professores procuram defender e repassar a cultura nativa para as crianças. Eles são os principais defensores da preservação da cultura nativa, criando atividades escolares para promover esse objetivo.

Não acredito muito na educação diferenciada, já que nunca vi um incentivo do governo em minha aldeia para que ela fosse realmente diferenciada. Quando eu era professora sempre tentava buscar atividades que estivessem relacionadas com a minha cultura. Eu achava que assim poderia levar nossas tradições às crianças, mas isso era muito difícil, pois erramos obrigados a adotar livros que não faziam muito sentido para nossa comunidade e aceitar um calendário que não respeitava nossa cultura. [...] Apesar de ter se passado algum tempo desde que fui professora, não vejo melhoria na minha aldeia na questão da educação (Valéria Paye Pereira, 12 de setembro de 2013).

Em entrevista com Haumi Tupinamba Monteiro Karipuna da etnia Karipuna, nos deparamos com uma realidade muito diferente da anterior. Na aldeia de Haumi, a alfabetização era inicialmente feita em português e essa língua acabou se tornando a principal da comunidade. A aldeia não adotou sua língua materna como língua principal na escola. No entanto, o calendário escolar foi elaborado respeitando os rituais da comunidade. Quando indagamos sobre sua formação como professor, Haumi argumentou que só depois de fazer os cursos de formação fora da aldeia em que se tornou um professor.

Quando crianças nos ensinam primeiro o português, só depois de algum tempo os próprios membros de minha aldeia nos ensinavam nossa língua indígena. O calendário escolar era feito por um grupo de professores que destacavam os dias de rituais. [...] Para me tornar professor tive que fazer um curso de formação fora da minha aldeia, pois lá não exista nenhum curso desse tipo. Nesse curso não nos treinam para fazer uma educação diferenciada, e sim transmitir a educação normal. (Haumi Tupinamba Monteiro, 13 de setembro de 2013).

A partir das falas de Haumi, e por causa da saída desses potenciais professores da aldeia para os cursos de formação, notamos que muitos passavam a adquirir novas perspectivas de vida. Esses novos professores divulgavam em suas salas de aula a possibilidade de ingresso à universidade. Ao chegar à aldeia esses novos professores se

deparavam com livros didáticos de baixa qualidade, que não abordavam o ensino diferenciado. Para o entrevistado, ainda não há de fato uma educação diferenciada.

Eu e os outros professores de minha aldeia, enfrentamos muitas dificuldades para podermos ensinar os alunos, acho que a maior delas era o material de ensino, que não tinham relação alguma com a educação diferenciada e isso provocava o desinteresse dos alunos. Com o passar do tempo, tivemos que fazer uma escolha: tentar ensinar uma educação diferenciada mas que não possuía material para isso ou ensinar a matérias dos livros de educação tradicional. Nós optamos pela segunda opção. Por isso posso dizer que na minha aldeia a educação diferenciada muito falta para se tornar diferenciada (Haumi Tupinamba Monteiro, 13 de setembro de 2013).

Apesar de ainda ser um sonho na sua aldeia, Haumi afirma que a criação da educação diferenciada é uma conquista de grande importância para as comunidades indígenas. Ele comentou que desde a saída de sua aldeia muitas mudanças ocorreram no âmbito da educação, sendo a principal delas a criação do segundo grau em 2008. No final da entrevista, Haumi disse que seu objetivo era regressar para sua aldeia e colocar em prática os conhecimentos adquiridos na UnB, para assim continuar ajudando na formação desses alunos indígenas.

Muitos da minha aldeia me pedem para voltar logo, mas falo que só volto quando concluir meu curso aqui na UnB. Eu desejo, com meu curso, ajudar mais na educação de minha aldeia. [...] Na minha aldeia só existia o ensino fundamental, a partir de 2008 foi criado o segundo grau, acho isso muito importante, pois isso vai dar uma melhor capacitação aos alunos (Haumi Tupinamba Monteiro, 13 de setembro de 2013).

Bruna Barbosa da Silva, da etnia Potiguara, foi minha próxima entrevistada e já nos momentos iniciais verificamos um assunto que antes não havia notado: aldeias que não possuíam sua língua materna. Na aldeia de Bruna, a língua nativa foi exterminada há muito tempo e a alfabetização é feita somente em português. Apesar do desaparecimento da língua indígena, ainda há uma grande determinação na preservação da cultura com programas que incentivam o resgate culturas, como o resgate de rituais, canções, etc.

“Como nossa língua já foi extinta, somos todos alfabetizados em português, mas tentamos sempre resgatar nossa cultura nativa” (Bruna Barbosa da Silva, 18 de setembro de 2013).

Na conversa com Bruna, observamos que em sua aldeia, apesar de adotar uma educação diferenciada, muitas coisas se assemelham com a educação tradicional, já que o calendário adotado é o mesmo calendário da educação tradicional, as avaliações não são diferenciadas e os livros didáticos não coincidem com a realidade vivenciada pela comunidade indígena.

Apesar de uma educação pouco diferenciada na prática, o corpo docente é composto apenas por professores indígenas. Estes são concursados ou contratados e tentam lecionar de

forma diferenciada para os alunos, mas sem muito incentivo, conforme se denota do trecho abaixo:

Eu fui contratada pela escola para ser professora, mas muitos dos meus colegas passaram em concursos para se tornarem professores. Para mim sempre foi difícil ensinar os alunos, pois sempre quis mostrar em sala de aula assuntos relevantes ao movimento indígena, não ficando, apenas, da educação que os livros falavam. Apesar de outros professores terem a mesma atitude, nunca vi um incentivo da escola para formalizar esse conhecimento diferenciado (Bruna Barbosa da Silva, 18 de setembro de 2013).

Apesar da extinção do sistema tutelar, muitos índios argumentaram que as heranças da tutela ainda permeiam o pensamento da sociedade brasileira. Notamos quão grande ainda é essa herança quando Bruna falou sobre a sua trajetória desde o ensino no segundo grau fora da aldeia até o ingresso a UnB. Em todo esse percurso ela teve que lidar com o preconceito do “índio incapaz”

Em minha aldeia não existe o segundo grau e por isso tive que fazê-lo fora. Na sala de aula todos me olhavam como se eu não compreendesse o que estava sendo ensinado e isso sempre me gerou muita raiva. [...] Quando entro para UnB sempre sou olhada como uma estranha e a maioria dos professores nem busca saber se existe indígenas na sala, sinto que não há um interesse de querer agregar os índios (Bruna Barbosa da Silva, 18 de setembro de 2013).

Da mesma etnia Potiguara, o índio Poran também apresentou sua visão em relação à educação diferenciada. Poran considerou que, na sua comunidade, não há uma escola indígena e sim uma escola rural. Por sua língua materna ter sido extinta, a língua tupi é empregada como forma de resgate cultural. Para ele, uma das principais falhas dessa educação é a falta de material didático específico.

Quando dava aula sempre achei um absurdo não existir livros próprios para nossa aldeia, sempre me perguntava qual era o sentido de ter uma educação diferenciada se não tínhamos livros diferenciados. [...] Acredito que ainda não podemos dizer que temos uma escola indígena (Poran, 18 de setembro de 2013).

Nessa aldeia, os professores também buscam criar atividades culturais como forma de resgate cultural. Nas salas de aula, os alunos também são incentivados para ingressarem na universidade, com o objetivo de alcançar uma melhor qualificação. Para Poran, muitos dos integrantes de sua comunidade querem se tornar professores não só para ajudar a comunidade, mas também para melhorar de vida, já que essa é a profissão de maior retorno financeiro dentro da aldeia.

Sempre falei para meus alunos sobre a possibilidade de entrar em uma universidade e de como isso iria ajudar toda a comunidade. [...] Desde 1992 quando a educação indígena passou da FUNAI para o MEC, muitas mudanças positivas estão

acontecendo na questão educacional, mas a muito ainda o que fazer para melhorar (Poran, 18 de setembro de 2013).

A figura do professor tem um simbolismo político muito forte para essa comunidade. Segundo Poran é de fundamental importância formar mais professores indígenas, pois é através deles que será possível criar uma maior conscientização sobre as políticas indigenistas.

Acho que deveriam existir mais ações para formação de novos professores indígenas, pois acredito que quando tivermos uma maior ação do índio ensinando sobre o índio, surgirão mais lideranças indígenas para ajudar nossas causas (Poran, 18 de setembro de 2013).

N última entrevista podemos dizer que contato foi o mais emocionante de todo trabalho de campo. Na fala de Graciana Maria da Silva da etnia Atikum, presenciamos um olhar apaixonado e ao mesmo tempo aflito sobre a educação indígena. Por meio dessa entrevista compreendemos de quão significativo é a formação do professor indígena e a discussão da educação diferenciada.

Na aldeia de Graciana a alfabetização é feita primeiro em português, mas, desde 1991, é feito um resgate da cultura nativa, que pode ser notado com um calendário escolar específico, que destaca os dias dos rituais da comunidade. Os livros didáticos, no entanto, ainda continuam sendo aos moldes da educação tradicional. Anteriormente, nessa aldeia a maior parte dos professores eram não-índios, mas agora a maioria são indígenas. Esses professores são formados através de concursos públicos diferenciados, e também é feita uma análise para verificar se os candidatos tem o devido perfil para ser tornar professor.

Eu me tornei professora depois que passei no concurso, sempre foi meu sonho ensinar para as crianças de minha comunidade. A partir de 1991 muitas melhorias tem sido feitas para a educação de nossa aldeia, acho que a mais importante foi a aumento de formação de professores indígenas. Quando me formei erramos apenas 15 professores agora na minha aldeia existem 60 professores indígenas (Graciana Maria da Silva, 20 de setembro de 2013).

Com o aumento da formação de professores indígenas nessa aldeia, houve uma maior implementação do ensino diferenciado, como é o caso da criação de avaliações diferenciadas, que passaram a medir o conhecimento do aluno dando maior importância à sua realidade vivida na comunidade. Para formular novas estratégias de ensino e melhorar essa educação são feitas reuniões periódicas entre os professores.

Para Graciana, a educação diferenciada é o resultado da luta diária do movimento para uma política indigenista adequada. A entrevistada é vista em sua aldeia como uma figura

de grande importância política e a própria se sente na obrigação de honrar tal papel. Em sua visão, a educação diferenciada é um grande trunfo para o movimento indígena.

Eu sinto muito orgulho por ser uma professora indígena, todos em minha aldeia me vem como uma liderança na comunidade. [...] Sempre acreditei e ensinei que através da educação nós, índios, poderíamos ter um maior reconhecimento como cidadãos brasileiro. [...] Hoje ainda existe o pensamento que nós índios não somos capazes de pensar por conta própria, e acho que com a criação da educação diferenciada isso está mudando. Da mesma forma como eu não sou uma simples professora e sim uma líder, a educação diferenciada é mais que uma educação, é uma arma na luta do movimento (Graciana Maria da Silva, 20 de setembro de 2013).

Com base nas análises que extraímos das entrevistas realizadas com os professores indígenas da UnB, notamos que, apesar do MEC promover uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, na realidade, a aplicação dessa política é muito variada. Enquanto algumas aldeias avançaram na consolidação de uma escola diferenciada, outras continuaram com um modelo educacional muito semelhante ao dos brancos das escolas rurais. As entrevistas mostraram que cada comunidade tem uma situação específica e muito diferente das demais, tanto na questão social como na ideológica. Assim, a educação diferenciada varia de acordo com essas realidades locais. O que percebemos, então, em comum nas entrevistas dos professores indígenas, é que na educação diferenciada, o movimento indígena e a formação do professor indígena estão visceralmente unidos.

Foi surpreendente notar o quão a realidade da educação diferenciada é está longe daquela presente nos discursos do MEC e do Governo Federal. Após o término das entrevistas notamos que mesmo que essa educação seja um grande passo para a verdadeira auto-representatividade indígena, muitas dificuldades ainda precisam ser solucionadas.

CONCLUSÃO

Desde o período colonial a educação escolar indígena vem sendo um assunto muito questionado, tanto pelas comunidades indígenas como pela sociedade nacional. No decorrer do trabalho, percebe-se que o assunto ultrapassa o setor educacional, abrangendo setores como da política e da vida civil. Apesar das mudanças no decorrer do tempo, muitas ainda são as dúvidas que pairam sobre esse tema.

Instalada com o objetivo de civilizar os povos indígenas do Brasil, a educação indígena foi uma importante ferramenta do governo luso para o “adestramento cultural” e mesmo com as mudanças ocorridas, ainda podemos ver heranças do período colonial. A criação da Constituição de 1988 foi um marco de suma importância para a os povos indígenas e sua educação escolar. Foi a partir dessa nova legislação que essas comunidades começaram a se emancipar do sistema tutelar, o que possibilitou o surgimento de leis específicas para os índios e a garantia de uma educação escolar diferenciada. É importante ressaltar que muitas das conquistas obtidas foram o resultado da mobilização do movimento indígena que também passou a ver na educação diferenciada uma ferramenta política na defesa dos direitos do seus povos.

A educação diferenciada tem como objetivo a proteção e promoção das culturas nativas sem deixar de proporcionar uma maior integração dos indígenas à sociedade nacional. Ela é hoje vista como uma forma de eliminar os resquícios do sistema tutelar, mas a visão do “índio incapaz” ou como um ser em via de assimilação ainda está presente na nossa sociedade.

Uma das principais dificuldades encontradas na implantação concreta de uma educação diferenciada é a falta de recursos. Não é dado ao tema a devida urgência nas políticas governamentais e as escolas indígenas carecem de meios financeiros. Por lei, o MEC deve criar, por exemplo, materiais didáticos específicos para cada aldeia, mas, na prática, esse material ainda é muito escasso. Muitas aldeias continuam utilizando materiais da educação tradicional e os índios são obrigados a se adequarem a uma educação totalmente estranha à realidade vivenciada em suas aldeias, o que vai ao encontro da proposta do ensino diferenciado.

Apesar dos problemas, houve avanços reais. Durante muito tempo, a alfabetização nas escolas indígenas era feita por professores não indígenas, que não pertenciam à comunidade e que não tinham conhecimento sobre as línguas nativas e a cultura desses povos. Com a

consolidação da educação diferenciada, surgiu a figura do professor indígena, que além de assumir o papel de educador, também se tornou uma liderança política dentro da comunidade. É através desse professor que a conscientização da importância do valor educacional e das políticas indigenistas vêm sendo disseminadas nas aldeias indígenas. O professor indígena fortalece a cultura tradicional sem isolar as comunidades do acesso ao conhecimento dos brancos. Os cursos de formação de professores indígenas foram conquistados arduamente e, de fato, são importantes meios para que tais professores, juntamente com as comunidades, alcancem novas perspectivas de futuro, organizando-se em busca da sobrevivência e da autonomia desses povos na política, na economia, na saúde e na educação brasileira. Ao longo dos últimos anos, o MEC tem se empenhado na formação desses professores. Podemos afirmar que os professores indígenas são hoje os maiores transformadores sociais da realidade indígena e os mesmos devem ter o destaque merecido perante a sociedade e o governo.

Assim, os professores indígenas se tornaram uma peça fundamental na aplicação do ensino diferenciado nas aldeias. Em seus discursos, os professores indígenas da UnB deixam claro que a comunidade e a escola são as bases para um verdadeiro acesso a uma cidadania não excludente e respeitosa das diferenças. As entrevistas realizadas durante este trabalho ressaltam a importância desses profissionais na construção de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade étnica.

Apesar de ainda existirem muitas dificuldades referentes à educação diferenciada é notório os inúmeros avanços obtidos por esse tipo de educação. Tais avanços foram ressaltados no trabalho de Gersem Luciano:

Mesmo diante de muitas dificuldades, a educação escolar indígena é o setor de política pública que mais avançou nos últimos 10 anos em toda a região. Só para se ter uma idéia, em 1997, havia na rede municipal 173 escolas, 325 professores e 1855 alunos indígenas. Em 2011 esses números subiram para 245 escolas, 735 professores (quase todos habilitados ou em processo de habilitação em Magistério e muitos com habilitação superior) e 9685 alunos indígenas. (...) Pensar o futuro dos povos indígenas da região e planejar programas e ações que visem atender os seus direitos implica necessariamente considerar esse enorme contingente de novos profissionais e lideranças indígenas, pois com certeza farão diferença na condução dos rumos de suas comunidades, que torço para que seja para muito melhor. Mas isso não depende apenas deles, mas de toda a sociedade regional, principalmente das instituições públicas e das comunidades que precisam valorizar e dar oportunidades a esses profissionais, intelectuais e novos dirigentes indígenas. (LUCIANO, 2011, p. 167-168)

Anteriormente utilizada como uma ferramenta contra as culturas indígenas, hoje a educação escolar indígena é um importante instrumento para afirmação dessas comunidades étnicas na sociedade brasileira. Muito ainda deve ser feito para que essa educação atinja as necessidades das comunidades. Mas com a crescente presença desses professores indígenas, a

evolução e solidificação do ensino diferenciado vêm se tornando cada vez mais uma realidade concreta.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1978. **A Sociologia do Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro; Brasília: Editora UnB.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. Introdução. São Paulo: companhia das letras. 1992.
- RIBEIRO, Darcy. 1979 [1977] **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 3ª edição, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Tutela aos índios: proteção ou opressão? In: Os Direitos Indígenas e a Constituição**. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sergio Antonio Fabris. 1993
- JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO, Gersem. 2004 **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Volume 12, Coleção saberes para todos.
- AGUSTO DA ROCHA FREIRE, Calors 2004. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Volume 13, Coleção saberes para todos.
- VALÉRIA ARAÚJO, Ana 2004 **Povos Indígenas e as Leis do "Branco": o direito à diferença**. Volume 14, Coleção saberes para todos.
- TEIXIRA, ANÍSIO. 1969 **A Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. 1992. “Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, FAPESP, SMC.
- MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil: uma história em construção**. São Paulo: Editoria do Brasil, 1996.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (Dir.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- MARCON, Telmo. **As Políticas de Educação Indígena: da tutela à emancipação**. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, 2011.
- CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro. **A política indigenista no Brasil: As Escolas Mantidas pela Funai**. Dissertação de Mestrado em Pedagogia. Brasília: UnB, 1990.
- Jornal do Estadão do Norte. **Massacre do Paralelo 11 extermina 3.500 indígenas**. Rondônia, 2006.

ARCANJO, Julia Alencar. **A Luta pelo Diploma e o Diploma para a Luta: Educação Superior para os Povos Indígenas**. Monografia em Antropologia. Brasília: UnB, 2011.

COHN, Clarisse. **Tutela nunca mais**. www.revistadehistoria.com.br, 2013.

SOUZA E BARBOSA, Manoel Nascimento e Erivaldo Moreira. **Direitos indígenas fundamentais e sua tutela na ordem jurídica brasileira**. www.ambito-juridico.com.br, 2011.

D.O.U. - **ESTATUTO do Índio**. Diário Oficial da União, 1973.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e resistência indígena**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Entrevista à revista *Amazonía Peruana***, 2007.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil**. Tese de Doutorado em Antropologia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília, 1997.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real**. Tese de doutorado em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. Tese de doutorado em História Social na Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

Constituição Federal. Diário Oficial da União, 1988.

SILVA, Márcio Ferreira da e AZEVEDO, Marta Maria. 1995. **“Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”** in LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

MEC, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

MEC, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002, mimeo.

MEC, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MONTE, Nietta **Lindenberg. Proposta Curricular para a Formação de Agentes Agroflorestais do Acre.** Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000.

Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2007.

Portal do Ministério da Educação. **Educação Indígena.** 2013.